UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

A REGULAÇÃO E AS DINÂMICAS MICROPOLÍTICAS: OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

José Hipólito Martins da Costa Lopes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Administração Educacional

Ano 2004

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

A REGULAÇÃO E AS DINÂMICAS MICROPOLÍTICAS: OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

José Hipólito Martins da Costa Lopes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Administração Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Barroso

Ano 2004

Agradecimentos

Foi com entusiasmo, e algum receio, que abracei esta tarefa que me levava a uma viagem de aprendizagem, de descoberta, sobre um tema que me interessava, que me proporcionava o convívio, a leitura, com diversos autores e o contacto com outros, participantes na vida das escolas Porém esta viagem foi vivida sob uma grande tensão e a primeira imagem que me ocorreu para a traduzir foi a daquele navegador que quase sucumbia ao canto das sereias, não fossem as amarras que o prendiam à viagem. E aqui o canto das sereias, ao contrário da mitologia, era algo de bastante legítimo e não significava a perdição do navegador, antes o risco de perder esta viagem. Este canto é a minha actividade profissional de professor, que não prescindi de manter, embora pudesse aproveitar a oportunidade de ser dispensado. Foi nesta ambição de tudo viver, a viagem e o canto, que senti alguma identificação com a personagem da mitologia. O canto que ouvia e apreciava era todo o envolvimento no trabalho com os alunos, na aventura dos projectos escolares que surgiam, que ocupavam o meu tempo, os meus cuidados e o meu pensar, muito para lá dos horários escolares. E esta viagem não se aproximava do porto desejado, afastava-se, aumentava a distância. Várias vezes houve a sensação que estava perdida.

Pelo que ficou descrito em cima é fácil de ver que não facilitei muito o trabalho de orientação e quero, assim, desde já agradecer ao professor João Barroso, o meu orientador, toda a sua paciência e exigência, todo o acompanhamento, esclarecedor e encorajador, feito ao longo das nossas conversas de trabalho, que foram verdadeiras «amarras» e que permitiram que este trabalho, esta viagem, chegasse a esta etapa.

Aos professores Natércio Afonso e Rui Canário quero também agradecer o empenho e o rigor com que nos introduziram, alunos do mestrado, nos vários temas e questões tratadas.

Aos meus colegas de curso que de uma maneira mais informal, em espírito de solidariedade, não deixaram de ser um estímulo e também uma «amarra» para o prosseguimento do trabalho.

Aos conselhos executivos e aos professores das escolas envolvidas no trabalho pela sua disponibilidade e compreensão.

Ao Henrique, à Raquel e à Ilda que viveram por dentro todo este trabalho, toda esta viagem, comigo.

Resumo

Esta investigação tem como objecto a formação e o funcionamento dos departamentos curriculares nas escolas secundárias, que surgiram no âmbito do Decreto-Lei nº 115-A/98 que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Dentro da referência temática principal do curso de mestrado em que se insere - a autonomia das escolas e a regulação local do sistema educativo, concretamente no âmbito da organização/gestão pedagógica intermédia - a investigação é projectada pela problemática que se exprime nestas questões: " Como se vai processar a formação e o funcionamento dos Departamentos, estruturas de gestão intermédia pedagógica, perante a tensão entre a *lógica curricular decretada* e a *lógica disciplinar* até agora exercida?" ou ainda " Do encontro entre o decretado (regulação de controlo), a interpretação e a prática das escolas (regulação autónoma), qual a solução construída por estas para resolver o problema da gestão intermédia pedagógica?".

O objectivo de descrever e interpretar os processos de formação e funcionamento dos departamentos teve como contributo principal a teoria da regulação social, sendo complementada com as abordagens organizacional e pedagógica.

O tratamento conjugado dos dados obtidos pela pesquisa documental e pelo inquérito por entrevista semi-estruturada permitiu identificar as estratégias micropolíticas presentes na interpretação e prática das escolas em confronto com o que é decretado.

O processo de regulação existente nos departamentos curriculares manifestou-se através de uma tendência forte de manutenção das regras da lógica disciplinar.

Palavras chave:

Regulação, Departamento Curricular, Organização Pedagógica, Grupos Disciplinares, Micropolíticas da Escola.

Résumé

Cette recherche a comme objet la formation et le fonctionnement des départements dans les lycées, qui sont apparues dans le contexte du Décret-loi n° 115-A/98 qui établit le régime d'autonomie, l'administration et la gestion des établissements d'enseignement.

D'abord la référence thématique principale du cours de Diplôme d'études approfondies dans laquelle s'insère - l'autonomie des écoles et la régulation local du système éducatif, concrètement dans le contexte de l'organisation/gestion pédagogique intermédiaire - la recherche est projetée par la problématique qui s'exprime dans ces questions : "Comme si va développer la formation et le fonctionnement des Départements, des structures de gestion intermédiaire pédagogique, devant la tension entre la logique décrétée, d'articulation du *curriculum*, et la logique des disciplines jusqu'à présent exercée?" ou encore "de la rencontre entre le décrété (régulation de contrôle), l'interprétation et la pratique des écoles (régulation autonome), lequel la solution construite, par les derniers, pour résoudre le problème de la gestion intermédiaire pédagogique?".

L'objectif de décrire et interpréter les processus de formation et fonctionnement des départements a eu comme contribution principale la théorie de la régulation sociale, étant complété avec les approches organisationnelle et pédagogique.

Le travail combiné des données obtenues par la recherche documentaire et par l'enquête par entretien, semi structuré, a permis d'identifier les stratégies *micropolitiques* présentes dans l'interprétation et la pratique des établissements d'enseignement, devant la logique décrétée.

Le processus de régulation existant dans les départements s'est manifesté à travers une tendance forte de manutention des règles de la logique disciplinaire.

Mots Clé

Régulation, Département, Organisation Pédagogique, *Micropolitiques* dans les Établissements d'Enseignement, Groupements Disciplinaires.

Summary

The purpose of this investigation is the formation and functioning of the curricular departments in secondary schools, which were created according to the Decreto-Lei 115-A/98 that establishes the autonomy regime, administration and management of schools.

Within the main theme of the post-graduate course in which it is inserted – autonomy in schools and local regulation of the educational system – the investigation is projected by questions such as "how will the formation and the working of the departments, which are intermediate pedagogic management structures, work in the presence of tensions between the curricular logic that is determined and the one exercised until now?" or "from the encounter between the determined (control regulation), the interpretation and the practice of the schools (autonomous regulation), what is the solution found by the latter for the problem of intermediate pedagogic management?".

The objective of describing and interpret the formation processes and the working of the departments had as the main contribution the social regulation theory, complemented with the pedagogical and organizational approaches.

The conjugate treatment of the data obtained by documental research and semi-structured interview inquiry allowed us to identify the micro political strategies present in the interpretation and practice of the schools opposing what is determined.

The existing process of regulation in the curricular departments revealed itself in a strong trend of sustenance of the rules of disciplinary logic.

Keywords:

Regulation, Curricular Department, Pedagogical Organization, Disciplinary Groups, School Micro Politics.

ÍNDICE

Índice de Quadros e Figuras

A- Quadros

B- Figuras

Introdução

Em Portugal, os anos 80 do século XX marcam o início da Reforma do Sistema Educativo, situando-se o ponto alfa em meados da década com a publicação da Lei de Bases (Lei 46/86) , que gradualmente se estenderia pelo tempo no seu processo de aplicação, aparecendo já no final da década a vertente curricular[1].

É só na década de 90 que este ímpeto de reforma assume uma vertente predominantemente organizacional ao adquirir uma maior visibilidade com a publicação do «novo modelo de direcção e gestão»[2] , em regime experimental, já em resposta, pelo menos ao nível do preâmbulo, ao diploma que estabeleceu o regime jurídico da autonomia da escola, publicado ainda no final da década anterior, em 89[3].

É só no final desta década, em 98, que a reforma se generaliza, neste domínio, com a publicação do diploma que tem como objecto o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.[4]

Esta iniciativa da administração central revela um propósito em criar uma *nova ordem* em nome do reforço da autonomia das escolas. Um processo que para além de ter uma faceta constrangedora, como por exemplo o imediatismo colocado na elaboração do 1º Regulamento Interno, a implantação dos novos órgãos de direcção e gestão, abria por outro lado novas possibilidades para o funcionamento das escolas.

Se durante o processo de discussão pública e aplicação do novo diploma transpareceram temas de importância desigual, entre outros, os relacionados com a participação dos pais e encarregados da educação nos novos órgãos de direcção das escolas e os equilíbrios a gerir na composição, e até na presidência, destes órgãos com outros elementos das escolas, em especial os professores, os contratos de autonomia e os «perigos» de uma discriminação dos estabelecimentos, houve outros temas de especial importância que não chamaram tanto a atenção. É disso exemplo as alterações previstas no domínio das estruturas de gestão intermédia das escolas,

[1]Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto que estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário e os respectivos planos curriculares (de acordo com a alínea e) do nº1 do artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo).
[2] Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
[3] Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.
[4] Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

em concreto os departamentos curriculares, que mantiveram um certo silêncio fora do espaço escolar. Ora estas alterações situam-se num domínio nevrálgico. Como refere João Barroso, num trabalho de diagnóstico sobre as problemáticas do ensino secundário, as principais questões com que a escola secundária se confronta residem na " adaptação à heterogeneidade dos alunos, diversidade de percursos escolares e transdisciplinaridade dos saberes"(1999:133) que interpelam de modo acutilante a organização pedagógica da escola secundária. É assim que a criação dos departamentos curriculares, embora não sejam as únicas estruturas da organização pedagógica da escola secundária, ganha contornos de uma aposta num domínio com centralidade, ainda que envolto num certo silêncio perante a cacofonia que acompanha qualquer movimento de reforma.

A partir da minha experiência de professor tentei saber o verdadeiro alcance desta iniciativa que era dirigida às escolas, à minha escola, em seu nome , e qual a sua «materialização» na prática, no seu quotidiano.

Por outro lado, agora já assente também numa posição de interpretação do processo, enquadrado numa instituição académica no âmbito do curso conducente ao Mestrado em Ciências de Educação, na área de Administração Educacional, problematizava que para lá do que estava decretado, estava aberta uma área de grande incerteza, quer quanto às implicações reais das várias disposições e constrangimentos no funcionamento das escolas, quer ainda sobre as novas possibilidades que abria. Era todo um processo que se abria na reprodução e produção de uma nova «ordem escolar» decretada, toda uma dinâmica política, onde a acção estratégica dos actores assume a «centralidade periférica» da escola (Lima,1998).

Tendo em conta este trajecto pessoal e estas considerações, o objecto deste trabalho de investigação recaiu sobre os departamentos curriculares, a sua formação e funcionamento em duas escolas secundárias.

1. A Problemática da Investigação

1.1.O problema

O problema que está na origem deste trabalho de investigação expressa-se a partir desta questão central:

Como se vai processar a formação e o funcionamento dos Departamentos, estruturas de gestão intermédia pedagógica, perante a tensão entre a *lógica curricular decretada* e a *lógica disciplinar* até agora exercida?

Este problema é operacionalizado através de um conjunto de questões mais específicas integradas pelos vectores da teoria da regulação social, da organização pedagógica e da abordagem organizacional explicitados e desenvolvidos no enquadramento teórico e conceptual. Assim, e respectivamente, temos as seguintes questões:

- Do encontro entre o decretado (regulação de controlo) e a interpretação e a prática das escolas (regulação autónoma), qual a solução construída por esta para resolver o problema da gestão intermédia pedagógica?

-Como se processa a formação e o funcionamento dos departamentos perante a tensão, presente na organização pedagógica escolar, entre a articulação horizontal do ensino de diferentes disciplinas num mesmo ano aos mesmos alunos e a articulação vertical das disciplinas ao longo dos diferentes anos de escolaridade?

-Quais as bases ou critérios, numa perspectiva estrutural, que estão presentes na criação e formação dos departamentos, enquanto agrupamentos organizacionais?

1.2.Os objectivos da investigação

De acordo com o objecto e o problema, os objectivos da investigação apresentam-se da seguinte forma:

- Descrever e interpretar os processos de formação e funcionamento dos departamentos.
- Identificar e analisar o processo de regulação presente na constituição dos departamentos.
- Identificar e analisar as lógicas presentes nos departamentos quanto à organização pedagógica.
- Identificar as bases ou critérios presentes na criação e formação dos departamentos curriculares.

1.3. As hipóteses

- O processo de constituição e funcionamento dos departamentos curriculares decorre não da reprodução mecânica do que é decretado, a regulação de controlo, mas de uma concorrência, de um confronto desta com a interpretação e prática das escolas, a regulação autónoma.

- Desta concorrência, a lógica curricular da regulação de controlo, enquadrada na tendência de enfraquecimento da legitimidade burocrática das políticas educativas, actualiza a tensão presente na organização pedagógica escolar entre a conexão do ensino e a especialização disciplinar.

- A partir deste confronto com a regulação de controlo, a regulação autónoma expressa a estruturação de um campo, as estruturas intermédias de gestão pedagógica das escolas, através de um processo dinâmico, estratégico, de manutenção da «regra» disciplinar.

2. O Plano de Redacção

Após a explicitação da problemática e dos objectivos da investigação, apresenta-se a organização do trabalho que materializa o desenvolvimento da investigação. O corpo do trabalho é constituído por duas partes e cinco capítulos.

A **primeira parte** – ***Enquadramento dos Departamentos Curriculares*** -, dedicada à delimitação teórica e conceptual, é constituída por dois capítulos.

No **primeiro capítulo**, - ***A Teoria da Regulação*** – apresenta-se o crescente interesse pela problemática da regulação nas ciências sociais e humanas, em geral, e no campo da educação em particular. Dos contributos económico e sociológico para a teoria da regulação, manifesta-se a opção por este último, expondo-se de seguida a Regulação como a criação e manutenção das regras.

No **segundo capítulo**, - ***Os departamentos numa abordagem tridimensional: o organizacional, a organização pedagógica e as políticas educativas*** – o objecto de estudo, os departamentos curriculares pluridisciplinares, é apresentado a partir de três focos complementares. Na abordagem organizacional os departamentos são tratados de acordo com a questão da especialização, a tipologia dos agrupamentos e aspectos correlacionados. No segundo foco, a partir de um distanciamento no tempo, é apresentada a tensão entre duas tendências, de coordenação e desconexão, que enformam a organização pedagógica do ensino secundário, resultando num «constrangimento estrutural» para os departamentos curriculares, ao mesmo tempo que densifica a sua apreciação. No terceiro foco, a partir da problemática do Estado, ao nível geral, e das políticas educativas, mais especificamente, situa-se a iniciativa da administração central em criar os departamentos curriculares.

Na **segunda parte**, - ***Os departamentos na Escola Azul e na Escola do Moinho*** – apresentam-se os resultados da investigação, após o capítulo referente à metodologia, terminando com as Reflexões Finais.

No **terceiro capítulo**, - ***Considerações Metodológicas*** – refere-se a interdependência entre a problemática e a opção pelo formato metodológico do estudo de caso qualitativo. Apresenta-se o trajecto da investigação e os dispositivos de recolha e tratamento dos dados.

O **quarto capítulo**, - ***Formação e Funcionamento dos Departamentos*** – está organizado em quatro secções. Na *primeira secção*, os departamentos curriculares como iniciativa da administração central, são apresentados como o «Modelo Decretado», a regulação de controlo, onde se expõe de uma forma evolutiva a configuração estrutural e o funcionamento das estruturas de gestão intermédia curricular, de acordo com o que é prescrito. A *segunda secção* trata do modo como cada escola interpretou e definiu a composição e o funcionamento destas estruturas de gestão intermédia curricular, no processo de elaboração e revisão do 1º Regulamento Interno, expondo desta forma o «Modelo Interpretado». Na *terceira secção*, o «modelo praticado», apresenta-se as práticas ocorridas, na formação e no funcionamento dos departamentos, como actualização das «regras» presentes na gestão intermédia curricular. A segunda e a terceira secção dizem respeito à regulação autónoma presente nas escolas. O capítulo encerra com uma secção relativa às *sínteses conclusivas*.

Com o **quinto capítulo**, - ***Reflexões Finais*** – conclui-se o trabalho com duas abordagens distintas. Na primeira tem presente o confronto dos resultados da investigação com a problemática, os objectivos iniciais e o enquadramento teórico. Na segunda abordagem, tendo presente as limitações da investigação relativas ao «corte do real» operacionalizado pela problemática, apresenta-se a continuidade, a abertura, a outras problemáticas, no campo teórico, e a outras possibilidades no campo da acção.

Primeira parte

Enquadramento dos Departamentos Curriculares

Capítulo I

- *A Teoria da Regulação* –

Neste capítulo apresenta-se o crescente interesse pela problemática da regulação nas ciências sociais e humanas, em geral, e no campo da educação em particular. Da enunciação dos contributos económico e sociológico para a teoria da regulação, manifesta-se a opção por este último, expondo-se de seguida a Regulação como a criação e manutenção das regras.

I- Regulação: o interesse por uma problemática

Na linguagem corrente o termo regulação apresenta uma polissemia[5], ao mesmo tempo que é pertença de vários saberes científicos. Regulação é um termo importado das ciências físicas e biológicas (Crozier e Friedbeg, 1981), passando pela cibernética, sendo bem patente, presentemente, o uso progressivo nas ciências sociais e humanas, em especial na educação (Delvau, 2001).

Nesta transposição para as ciências sociais podemos encontrar dois contributos distintos, a abordagem económica, sintetizada por Boyer e Saillard (2002), e a abordagem sociológica, com as referências incontornáveis dos trabalhos de Crozier e Friedberg (1981), Friedberg (1995) e de Reynaud (1997, 1999, 2003).

A emergência desta problemática no âmbito das ciências sociais, de acordo com Friedberg (1995), torna-se mais visível com o confronto de duas ordens de acontecimentos, por um lado a partir dos anos 80 com a implosão da URSS e das economias planificadas a Leste, ao mesmo tempo que a Ocidente com o liberalismo renovado se dava início ao projecto da «desregulação», tendo como efeito um rude golpe na legitimidade burocrática; por outro lado, com o decorrer do tempo também começou a ficar patente as dificuldades encontradas da desregulação ou o «livre jogo das forças do mercado», iniciadas com Reagan e Thatcher. As limitações de uma e outra abordagem chamaram a atenção para a complexidade do universo das sociedades humanas e ao mesmo tempo deram centralidade ao processo de regulação, que se expressa na construção da cooperação e coordenação das acções dos diferentes participantes da acção colectiva (Friedberg,1995). Hoje ao nível macro esta problemática está muito divulgada pelo termo globalização[6].

---

[1] O dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, na entrada regulação, apresenta uma definição onde são apontados cinco usos. Os dois primeiros próximos da noção de regulamentação e regulamento " Estabelecimento de regras; acto ou efeito de regular" ou ainda " Conjunto de normas , preceitos". Um terceiro uso relacionado com a repartição de forma equitativa, no âmbito jurídico. Os outros dois restantes como sinónimo de funcionamento, como por exemplo " Acção de manter o equilíbrio, de assegurar o funcionamento correcto de um sistema complexo".

[6] A globalização é vulgarmente entendida como económica e que envolve conexões que abarcam todo o mundo. No entanto a globalização não é apenas um fenómeno de interdependência económica. A globalização é um conjunto variado de processos e que de acordo com Giddens pode ser definida "como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa."(2002: 45). Assim, no campo da educação em Portugal, e só a título de exemplo, temos o artigo de António Teodoro, 2001, " Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade" *in* R. Stoer, Luiza Cortesão, José A. Correia (orgs.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições afrontamento.

Mais especificamente, no campo da educação, Maroy e Dupriez (2000) situam o interesse nesta problemática no crescimento das expectativas face à escola, ao longo dos últimos trinta anos, num quadro crítico, " onde a legitimidade da escola e dos seus actores é suficientemente posta em causa"(p.73)[7] e perante este enfraquecimento do consenso relativo à escola ganha toda a pertinência a seguinte pergunta " Quais são os mecanismos, explícitos ou subjacentes, que permitem à acção educativa construir-se com um mínimo de estabilidade e de coordenação entre os actores?" (Maroy e Dupriez,2000:73), posicionando, assim, esta problemática no domínio da regulação.[8] Por outro lado, Delvau (2001) associa também o uso da noção de regulação ao aparecimento simultâneo de uma transformação na intervenção das autoridades públicas que deixa de ser feita por regulamentações minuciosas para dar mais espaço à iniciativa das escolas no âmbito dos processos de descentralização e autonomia. O autor refere a apetência que as autoridades podem ter na apropriação deste conceito no sentido de uma legitimação destas políticas, "escondendo novas formas de dominação mais subtis"(Delvau, 2001: 5).

Sem a preocupação de ser exaustivo relativamente a Portugal, embora a problemática seja recente, podemos já encontrar alguns trabalhos que se inserem neste âmbito ao nível do sistema educativo com João Barroso (1999b; 2000a;2003); com Manuel Jacinto Sarmento (2000) sobre as lógicas de acção nas escolas, em especial no capítulo X que trata sobre a regulação da acção; com Conceição Castro Ramos (2001) sobre as políticas públicas de educação e os processos de autonomia e descentralização ; com António Teodoro (2001) sobre a relação entre as políticas educativas nacionais e as organizações internacionais; com Ana Maria Seixas (2001) sobre as políticas educativas para o ensino superior. Por último, não posso deixar de referir os trabalhos ainda em curso, embora já tenham sido publicados 6 relatórios, no âmbito do projecto de investigação Regleducnetwork (Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison), que para além de 4 países abrange também Portugal, e que, situando-se ainda numa perspectiva macro, abordou os modos de regulação institucional e as políticas de promoção da igualdade de oportunidades.[9]

---

[7] Todas as traduções do francês para o português no decorrer do trabalho são da responsabilidade do autor.

[8] Jean-Louis Dérouet (1999) levanta a problemática da regulação numa situação, em que perante uma pluralidade de «mundos» no seio de cada escola, numa analogia dos «princípios de justiça» de Boltanski e Thévenot (1991), onde na maior parte dos casos não é possível o acordo, se justifica a pergunta porquê, mesmo assim, as escolas funcionam, reportando assim o raciocínio para os modos de coordenação da acção.

[9] Para o caso português tem interesse o relatório de João Barroso, *et alli* (2002), *Analyse de l'évolution*

II- A Regulação: os contributos económico e sociológico

Neste parágrafo serão apresentados os dois grandes contributos para o desenvolvimento da problemática da regulação no seio das ciências sociais, bem como a opção pela abordagem sociológica para enquadrar a pesquisa sobre a formação e o funcionamento dos departamentos curriculares.

2.1. O contributo da teoria económica da regulação

Esta abordagem surge na conjuntura económica do início dos anos setenta que marca o fim dos chamados Trinta Gloriosos. Define-se numa posição de crítica da perspectiva neo-clássica assente nas teorias do equilíbrio e da reprodução, onde os agentes económicos interagem em mercados perfeitos, sem qualquer perturbação. (Boyer, 2002b). Nesta teoria da regulação os actores económicos "interagem a partir de uma série de instituições, de regras de jogo e de convenções que implicam ou correspondem a tantas racionalidades situadas." (Boyer,2002b:22). É uma teoria que abandona uma explicação assente em princípios válidos para todos os tempos e lugares e, deste modo, tem em conta a variabilidade no tempo e no espaço dos modos de ajustamento económico. Pretende, assim, "analisar e compreender como mudam as instituições fundadoras de uma ordem social e de uma dinâmica económica" (Boyer,2002b:23). Em crítica aos trabalhos no âmbito económico, que visam encontrar o «bom modelo», de preferência universal, de modo a ser posto de imediato em prática pelos políticos com vista a resolver todos os problemas, a abordagem «regulacionista» postula que "cada sociedade tem a conjuntura e as crises da sua estrutura" (Boyer ,2002b: 24) Ajusta-se, desta forma, melhor à compreensão da situação que se vive após o choque petrolífero de 1973, que vem acabar com a relativa estabilidade dos já referidos Trinta Gloriosos, posteriores à Segunda Guerra Mundial. De acordo com Boyer (2002a), as pesquisas inseridas no programa desta teoria da regulação são apresentadas como um desenvolvimento a partir de quatro hipóteses, que dão resposta ao mesmo tempo às críticas atribuídas a esta abordagem relativas à proximidade ao funcionalismo, ao seu economicismo, à incapacidade de tratar o político e à dificuldade de aplicação desta teoria em estudos sectoriais.

des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal. Lisboa : Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

Assim, em primeiro lugar, surge a hipótese da imbricação dos contributos das ciências sociais, cumprindo a sua vocação interdisciplinar, estando presente no campo de análise a lógica económica, o domínio social e a importância do político na solução, considerada sempre provisória, dos conflitos presentes na ordem sócio-económica. Em segundo lugar, numa postura considerada como antídoto à abstracção das pesquisas neo-clássicas (racionalidade universal e equilíbrio, sustentáculos de uma economia pura), apresenta a hipótese que toda a teoria nasce local, isto é, há uma delimitação de um determinado espaço e período de tempo para a adequação da problematização e os fenómenos a estudar. Em terceiro lugar, na sequência da hipótese anterior, defende a historicidade das regulações e modos de desenvolvimento económico. Por último, apresenta a aspiração a um movimento de generalização assente no mesmo conjunto de hipóteses para explicar o maior número de factos, que vão dos anos 50 até ao início do século XXI (Boyer, 2002a).

Numa última apreciação, agora em confronto com os propósitos da presente investigação, esta teoria de abordagem estrutural[10], que apresenta um conjunto vasto de trabalhos referenciados na obra de síntese sobre a direcção de Boyer e Sayllard (2002), desenvolve-se predominantemente no campo macro-social e macro-económico não se ajustando, assim, com a problematização e o objecto da nossa pesquisa, que opera ao nível micro, pelo que há uma opção pela abordagem sociológica da regulação, que será tratada no próximo parágrafo.

2.2. O contributo da abordagem sociológica da regulação

Na abordagem sociológica que enquadra a nossa pesquisa, o problema da regulação emerge do conceito de sistema de acção concreto (Crozier e Friedberg, 1981), que resultou da transposição para a análise da acção colectiva de um " modo de raciocínio que fora desenvolvido inicialmente para a análise das organizações e das suas relações com o meio" (Friedberg, 1995:113)[11] Este conceito começa por distinguir-se dos sistemas abstractos, e a priori, cibernéticos e funcionalistas. Este

[10] Não impede que seja aproveitada, neste âmbito estrutural, por trabalhos que se inserem no domínio da sociologia da educação, como o caso de Maroy e Dupriez(2000), onde num estudo sobre a regulação dos sistemas escolares se propõe uma tipologia das formas de coordenação retirada da esfera económica de uma obra de Hollingsworth e Boyer, (Ed.)1997, *Contemporary capitalism. The embededdness of institutions*. Cambridge University Press.

[11] Para a emergência do conceito sistema de acção concreto ver M. Crozier,1964, *Le Phénomène bureaucratique*, Paris: Ed. Du Seuil; P. Grémion, 1970, " Introduction à l'étude du système politico-administratif local", *Sociologie du Travail*, nº1, pp 51-73.; Friedberg, 1972, *L'Analyse sociologique des organizations*, Paris: GREP

novo objecto, como é chamado o sistema de acção concreto, nasce do raciocínio estratégico e do raciocínio sistémico, que apresentam duas lógicas difíceis de conciliar, num primeiro momento. A lógica estratégica, é indutiva e interessa-se pelo cálculo de cada actor envolvido numa negociação com outros, a segunda, a sistémica, é dedutiva e preocupa-se com a finalidade e a coerência. Se estas lógicas são entendidas separadamente os resultados são divergentes (Crozier e Friedberg,1981), na primeira aparece o modelo de mercado ou do ajustamento mútuo, na outra surge um modelo determinista funcionalista. Para as integrar, os autores socorreram-se do conceito de jogo[12] " como modelo de integração dos comportamentos humanos que supõe uma visão dualista e não mais integrada do campo das relações sociais." Crozier e Friedberg, 1981: 237). Assim a estratégia egoísta do actor aplica-se aos actores no jogo e a coerência finalizada do sistema aplica-se aos resultados do jogo[13]. É este novo conceito operatório, *sistema de acção concreto*, que permite sair do campo limitado da análise organizacional, onde nasceu, para poder ser aplicado em todo o conjunto de situações sociais. Este conceito pode ser definido de acordo Crozier e Friedberg como "um conjunto humano estruturado que coordena as acções dos seus participantes por mecanismos de jogos relativamente estáveis e que mantém a sua estrutura, quer dizer a estabilidade dos seus jogos e as relações entre estes, através de mecanismos de regulação que constituem outros jogos" (1981:286)[14]

A questão da regulação aparece pois no cerne desta nova abordagem e está intrinsecamente ligada à demonstração empírica do sistema de acção concreto, como bem fica explicitado na obra de Cozier e Friedberg, quando a propósito da questão de se saber de que ordem é a regulação do sistema de acção concreto, se afirma de um modo «lapidar» " É o problema central que estabelece a sua existência." (1981:284).

Esta abordagem dá prioridade aos fenómenos de ordem local, onde o conjunto social é entendido como fraccionado, sem nenhum princípio unificador, visto como " uma rede de sistemas de acção, ou seja como uma justaposição de regulações locais

[12] Este conceito de jogo surge como crítica ao reducionismo da noção de «papel», desenvolvido pela teoria estruturalista-funcionalista, e pretende conciliar a liberdade e o constrangimento presentes na acção social, isto é, para o jogador seguir os seus interesses, que são o testemunho da sua autonomia e liberdade, e ganhar tem também de aceitar os constrangimentos que lhe são impostos. Para um maior aprofundamento ver o capítulo III de Crozier e Friedberg, 1981.

[13] Anthony Giddens (2000) desenvolve o conceito da *dualidade da estrutura* para abordar o mesmo problema e expressar " a dependência mútua entre estrutura e agência (...) as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente o meio e o resultado das práticas que constituem esses mesmos sistemas" (p.43).

[14]Friedberg (1995) apresenta também noutra obra uma definição do conceito de sistema de acção concreto em que a acção social é mediatizada "por um conjunto mais ou menos estabilizado e articulado de jogos cujas regras e mecanismos de regulação estruturam os processos de interacção, quer dizer de troca e de negociação, através dos quais os actores respectivos regulam e gerem as dependências mútuas que deram nascença à sua cooperação, ao mesmo tempo que são mantidas por ela." (p.113).

e parciais. (...) Os equilíbrios globais que elas eventualmente fundamentam mantêm--se instáveis e variáveis e têm de receber explicações locais" (Friedberg, 1995:181).

É esta opção pelo local, pelo espaço micro, que levou à preferência pelo enquadramento teórico neste domínio, por melhor se ajustar à problemática e ao objecto da pesquisa.

De seguida, num primeiro momento, serão apresentadas as «premissas» que «sustentam» esta problemática da regulação numa forma genérica. Depois, num segundo momento será apresentado o contributo de Jean-Daniel Reynaud (1997) para o entendimento da regulação social.

III- A Regulação no campo sociológico: as premissas

3.1. O Actor estratégico e a contextualização

A problemática da regulação assenta na acção colectiva, acção que é realizada por seres humanos, não num sentido transcendente, mas actores empíricos que são autores dessa acção. Esta asserção pode parecer evidente, no entanto não são poucas as abordagens que assentam na impessoalidade das análises, em que a acção colectiva é apresentada como o resultado de leis impessoais de selecção ou imitação (Friedberg,1995)[15] Os autores humanos da acção são considerados *actores estratégicos* em que os seus comportamentos são "expressão de intenções, de reflexões, de antecipações e de cálculos"(Friedberg,1995:195). Desta condição de actor estratégico ressalta em primeiro lugar o seu carácter de actor empírico, na medida em que não é resultado de nenhuma abordagem metafísica *a priori*, mas adquire esse estatuto pela simples pertença a um determinado campo social, em que o seu comportamento contribui para a estruturação desse campo, isto é, está envolvido no problema cuja resposta o grupo social a que pertence está comprometido. Por outro lado, pelo facto dos actores serem humanos é que são capazes de escolha, isto é, as suas condutas expressam "a percepção que têm das oportunidades e constrangimentos do seu contexto de acção"(Friedberg,1995:213).

[15] Para uma exposição das abordagens, o estruturalismo entre outras, em que o actor humano não é equacionado, consultar o capítulo VII de Friedberg, 1995.

São actores que através da sua racionalidade expressam um cálculo. Esta racionalidade é limitada quer a nível cognitivo, como afectivo, uma vez que é sempre cultural e contingente[16].

Em resumo, esta abordagem assenta na existência de actores estratégicos, que são humanos, no sentido empírico, e como tal capazes de efectuar escolhas e que Friedberg (1995) ilustra tão bem na seguinte passagem:

> " actores que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes de escolher, nem que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua acção em consequência" (p.200).

Por outro lado, esta apresentação da premissa do actor estratégico não pode ficar desligada da noção de contextualização do actor, que o coloca num *sistema empírico*, que lhe fornece constrangimentos e oportunidades para a sua acção. Porém esta premissa não necessita de outra apresentação, uma vez que foi abordada anteriormente a propósito da emergência da problemática da regulação com o estabelecimento do conceito de sistema de acção concreto. A racionalidade e o comportamento dos actores remetem para um contexto relacional, de modo que " Sistema e actor são co-constitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente." (Friedberg,1995:227). Daqui resulta o fraccionamento dos campos de acção e a contingência dos actores.

Por último, a estas duas premissas, sistema e actor, vem juntar-se uma terceira, a de poder, que será abordada no parágrafo seguinte.

3.2. O Poder como capacidade de acção[17]

Esta abordagem sociológica sobre a regulação assenta numa concepção política da acção colectiva, em que não há acção social sem poder. Esta acção desenvolve-se em face a problemas que exigem, promovem, a cooperação entre os actores para a sua solução. A incerteza que qualquer problema traz e a consequente interdependência para a sua solução é o «terreno» propício à emergência do poder. A relação, a posição, dos actores (individuais ou colectivos) perante a incerteza, isto é, perante a solução do problema é desigual, o que confere graus de autonomia

[16] Para um maior desenvolvimento do conceito da *racionalidade limitada* ver o capítulo X de Crozier e Friedberg, 1981.
[17] Título retirado do capítulo IX de Friedberg,1995, do qual este parágrafo é devedor, em conjunção com capítulo IV da mesma obra.

diferentes para cada actor, na interdependência que se criou e que constitui o campo da acção. A incerteza, a interdependência e autonomia podem ser consideradas como o abecedário que inscreve o poder na acção colectiva, na sua regulação. Nesta acepção, o poder pode ser definido "como a troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja de comportamentos entre um conjunto de actores individuais e/ou colectivos." (Friedberg,1995:115). A partir daqui podem ser abordados alguns aspectos importantes para a configuração de poder nesta abordagem da regulação e afastá-lo daquilo que Friedberg chama o "«desvio maquiavélico»"(1995:258), em que o poder é entendido como motivação.[18]

Assim, em primeiro lugar, o poder não pode ser considerado como um atributo, o poder é inseparável da relação, onde ele se exerce, entre pessoas em cooperação à volta de um problema. O poder apresenta um carácter relacional, não é algo que pode ser possuído e armazenado.

Em segundo lugar, se o poder se exerce no âmbito de uma relação, esta inclui uma troca, uma vez que quando se estabelece uma relação é para a realização de um projecto qualquer, em que é necessária a cooperação, a troca de comportamentos. Manifesta-se neste aspecto a dimensão instrumental do poder e ao mesmo tempo a sua ligação à interdependência. Esta troca de comportamentos revela uma dependência mútua e desequilibrada entre os actores. Poder supõe pois cooperação ou interdependência.

Por outro lado, em terceiro lugar, na medida em que é uma troca inclui sempre a manifestação de uma negociação sobre os termos da troca, apelando desta forma para a dimensão pelo menos bilateral, ou multilateral, do poder. Friedberg sintetiza bem este processo quando refere que "Não só há relação sem troca, como não há troca sem negociação (que pode ser mais ou menos explícita segundo os casos)" (1995:119).

O poder aparece assim como capacidade de acção que supõe uma relação, uma troca de comportamentos assente numa interdependência e, finalmente, a negociação sobre os termos, as «regras», dessa troca. O poder de cada actor é assim entendido como capacidade de " estruturar a seu favor a troca negociada de comportamentos" (Friedberg,1995:115)[19]

[18] É esta noção que alimenta ainda vulgarmente o tratamento do poder, como se fosse um tabu, uma vez que é constituída apenas pela procura de interesses inconfessáveis, de exploração sem limites, " o mundo da *Realpolitik* aplicada à vida quotidiana e à vida no trabalho"(Friedberg,1995:258). Esquecem, por exemplo, o constrangimento do contexto e dos seus dispositivos sobre o arbítrio dos actores.

[19] Friedberg numa outra passagem explicita mais este processo quando apresenta o poder como " a

IV- A Regulação como a criação e manutenção das regras: o contributo de Jean-Daniel Reynaud

A exposição da teoria da regulação social desenvolvida por Reynaud (1997)[20] processa-se de acordo com três eixos considerados importantes para a nossa pesquisa sobre a formação e o funcionamento dos departamentos curriculares que vêm «ocupar» o lugar dos grupos disciplinares. No primeiro eixo é tratado a constituição do actor colectivo, no segundo o processo de manutenção das regras e no último a aprendizagem ou a (trans)formação das regras. Esta exposição assenta nos três conceitos fundamentais desta teoria, sendo o central a noção de *regra*, a que se vêm juntar o de *conflito*, nas fontes de regulação, e *construção/negociação* presentes na emergência das regras efectivas.[21]

4.1. A constituição do actor colectivo

Nesta abordagem da regulação não se vê a realidade social no seu conjunto como um sistema social, um modelo único, central, mas constituída por uma grande diversidade de sistemas, tendo em conta a existência das várias ordens locais.[22] É que estas ordens locais ou sistemas sociais assentam sempre sobre regras (Reynaud,1997:14). Para este autor, a regra pode tomar a forma de um injunção ou de uma interdição, no entanto é mais frequente ser *um guia da acção*, que permite fazer

capacidade de um actor estruturar processos de troca duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses." (1995:119-120). Os seus interesses que radicam em última instância no grau da sua autonomia. As fontes do poder aparecem assim assentes quer na pertinência da acção do actor para a redução da incerteza do problema que gerou a interdependência, quer no grau de liberdade ou autonomia perante os outros. Para um maior desenvolvimento sobre as fontes de poder ver páginas 120 a 126 de Friedberg (1995).

[20] Na origem desta teoria da regulação social está como refere Gilbert deTerssac " o estudo das relações de trabalho feito por J.-D. Reynaud nos anos 50 e a análise dos conflitos nos anos 70"(2003b:19). Estas relações profissionais vão estar na base do entendimento da construção " da troca social pela produção endógena aos grupos sociais de regras comuns e não pela sua imposição exterior"(2003b:21). É desta forma que esta teoria se coloca numa posição crítica da regulação global e do funcionalismo sociológico. Na obra coordenada por Gilbert de Terssac (2003a), sobre a teoria da regulação social de Jean-Daniel Reynaud, no quadro dos debates e aprofundamentos críticos, dá-se conta da *generalização* da teoria a outras áreas da vida social, expressa por trabalhos teóricos e empíricos, do seu valor *heurístico* e da sua *abertura* a outras discipinas.

[21] É esta trilogia, conflito-regra-negociação- que Jean-Daniel Reynaud(1999) usa como título da sua obra, onde reúne alguns dos seus artigos. Gilbert de Terssac também faz a apresentação desta teoria discriminando estes três conceitos por serem fundamentais, explicitando que servem para " construir a TRS [Teoria da Regulação Social] como uma teoria geral da troca social, uma regulação fundada sobre a troca: um actor apresenta regras, um outro actor responde propondo outras regras, e é o próprio jogo da troca pelo qual se formam as regras que é uma negociação."(2003b:23).

[22] Não se defende nesta abordagem que estes sistemas estão isolados ou que não estão em relação entre eles, no entanto como esta questão sai dos propósitos da investigação não é tratada aqui. Este é um assunto que Reynaud (1997) se debruça especialmente nos capítulos 5 e 6 da sua obra.

um julgamento e orientar a acção, isto é, ser "um princípio organizador"(Reynaud,1997:XVI). Por outro lado, na análise sobre as condições da acção colectiva e socorrendo-se do paradoxo de Mancur Olson[23], refere que a produção de bens colectivos não pode ser realizada simplesmente porque os agentes conhecem a utilidade dos bens. É necessário que "introduzam ou que alguém introduza para eles alguma forma de constrangimento"(Reynaud,1997:74). Fica demonstrado, assim, que a acção colectiva não pode passar sem o constrangimento social. É neste contexto que se insere o constrangimento exercido por uma regra. Assim, o constrangimento que uma regra exerce sobre um indivíduo é apresentado por Reynaud (1997) como o «substracto», o elo, que o liga a uma comunidade, a uma acção colectiva.

Desta forma, as regras não são transcendentes ou separadas da uma acção colectiva e, por isso, por serem endógenas, são um «construto social» e não um resultado de uma dedução *a priori* dos interesses, económicos ou outros, anteriores a essa mesma acção (o que não quer dizer que não se revelem esses interesses no decurso dessa acção). As regras de uma comunidade, de uma acção colectiva, são pois inventadas e só têm sentido no seio dos fins desta acção comum[24], a que Reynaud (1997) chama «projecto». Estas regras constituem uma solução particular para um problema. E é esta ligação intrínseca das regras ao projecto é que lhes permite exercer um constrangimento sobre os indivíduos de um grupo social. Deste modo a regra, ou conjunto de regras, está ligado à constituição de um grupo social, de um actor colectivo. Fixam as fronteiras desse actor, quem pertence e quem é excluído. Por outro lado, este conjunto de regras está ligado à posição do actor colectivo num conjunto mais vasto das relações sociais (Reynaud, 1997)[25]. É necessário que o «grupo latente» para se tornar grupo activo invente e se imponha regras de acção. Desta forma um grupo só é capaz de uma acção colectiva na medida que institui (ou aceita) uma regulação comum. O conjunto de regras que permite a uma comunidade «funcionar», de se mobilizar para atingir um fim, constitui um recurso que lhe é próprio, revelador de uma *bricolage* comunitária.

[23] Retirado da obra de Mancur Olson, 1978. *Logique de l'action collective*, PUF, (edição americana original é de 1965). Este paradoxo consiste, de uma maneira simplificada, na situação de um indivíduo que perante um bem colectivo, entendido como aquele que está livremente acessível a todos, para o qual não colaborou e, embora tenha interesse em que seja produzido, produz um cálculo racional que lhe diz que nada ganha em pagar a sua parte. Afastando-se das conclusões de Mancur Olson, o autor afirma que não basta a «tomada de consciência» de um interesse comum para o desenvolvimento de uma acção colectiva, é necessário uma mobilização, um *constrangimento* nesse sentido.

[24] Friedberg prefere chamar a construção da cooperação que considera que "está e continua a estar no centro da acção colectiva dos homens" (1995:10).

[25] Reynaud apresenta como «modalidades», relações de " aliança, oposição e de hierarquia"(1997:81). No nosso trabalho optou-se pela dimensão da hierarquia manifestada pela regulação de controlo que será abordada mais à frente.

No sentido já referido, Reynaud (1997) apresenta as regras, que são de origem colectiva, como o substrato, a condição, para a constituição de uma colectividade ou de um grupo social, retirando daí o seu carácter de constrangimento. É assim deste modo que para este autor a " regulação funda e constitui um actor colectivo" (1997: 69). É neste contexto, que assenta no conceito das regras como guia da acção (por exemplo, tanto as regras técnicas como as regras de cooperação) e se afasta das normas transcendentes, universais e estáveis, que Reynaud apresenta uma definição de regulação que se ajusta bem ao «formato» de conceito operatório " É **a formação e a manutenção de** tais **regras** que nós chamamos regulação" (1999:248. Negrito nosso.)[26]

4.2. A Manutenção das Regras

Este parágrafo assenta na questão sobre a manutenção das regras tendo presente que não é uma situação «natural», óbvia, uma vez que as regras ligadas à constituição de um actor colectivo não são imutáveis, não foram dadas uma vez por todas, são contingentes, estão imbricadas na sua própria actividade quotidiana, marcada pela heterogeneidade.

4.2.1. As regras efectivas

Como já foi referido no parágrafo anterior, as regras são contingentes, estão dependentes da actividade humana, não são dadas de uma vez por todas. A questão que sobressai é saber quais os dispositivos que garantem a manutenção das regras.

Dentro desta problemática geral surge a questão em apreender como se formam as regras efectivas, em uso no funcionamento de um sistema social. A propósito de um exemplo retirado da circulação rodoviária sobre o limite de velocidade de 90 Km por hora, nas estradas fora das povoações, Reynaud (1997) afirma que as regras efectivas são muito mais difíceis de definir do que aquilo que parece porque "

[26] Reynaud, em outra obra, a propósito da afirmação da regulação como critério do social e no contexto de um capítulo sobre a possibilidade de uma ciência das regras, apresenta uma definição semelhante de regulação " Mas a criação, a manutenção ou transformação das regras, a actividade mesma da regulação estão bem no centro da vida social" (1997:306).

raramente são separáveis da actividade que as cria e as mantém" (p.35). E esta actividade não é exercida só por uma parte, as regras efectivas, a regulação em vigor, são uma espécie de compromisso, e voltando ao exemplo apresentado, entre o que as autoridades desejam impor e aquilo que os automobilistas admitem. Estas regras «efectivas» resultam pois de um «confronto» e situam-se neste caso nos " limites da negociação entre duas regulações concorrentes" (Reynaud,1997:34), a das autoridades e a dos automobilistas. Apresenta-se, assim, um processo dinâmico onde encontramos o concurso, a concorrência, de uma multiplicidade de «fontes», conforme os casos, na produção da regulação em vigor.

É neste âmbito que de seguida se apresenta estas duas regulações concorrentes, que Reynaud (1997) vai chamar regulação de controlo e regulação autónoma[27].

4.2.2. A Regulação de Controlo e a Regulação Autónoma

Pelo que foi referido anteriormente, a regulação para qualquer actor colectivo é complexa. Numa abordagem crítica do que é considerado formal e informal nas organizações, Reynaud (1988;1997) define, apelida, as duas regulações concorrentes de controlo e autónoma, que se revelam no funcionamento de um grupo social, uma organização ou qualquer outro actor social.

Na análise sociológica tradicional distingue-se o que é formal daquilo que é informal. O formal nesta apreciação corresponde ao oficial, ao explícito, é o que diz a direcção, enquanto que o informal corresponde ao oficioso, ao espontâneo, ao clandestino e situa-se nas práticas «reais» dos trabalhadores. Nesta abordagem tradicional, a dimensão formal revela uma lógica da eficácia, económica, de finalidade externa, enquanto que a dimensão informal apresenta a lógica dos sentimentos, social, de finalidade interna[28]. Expostas as principais premissas desta abordagem tradicional, Reynaud (1997) começa por afirmar que não é possível separar estas duas lógicas, a dos sentimentos e a da eficácia, no contexto desta configuração. O «informal» ou as actividades dos executantes não se reduzem apenas ao plano interno e aos sentimentos, mostram por vezes um alto grau de racionalidade externa como por exemplo quando os trabalhadores diminuem o ritmo de trabalho,

[27] Esta problemática aparece já tratada em Jean-Daniel Reynaud, 1988, " Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue française de sociologie*, Editions Ophrys, XXIX

[28] Esta caracterização tem como base o trabalho de F.J. Roethlisberger e W Dickson, 1939, *Management and the worker*, Cambridge, Harvard University Press referido por Reynaud (1988, 1997).

organizando desta forma a produção (Reynaud, 1997). As duas lógicas não se opõem porque uma é interna e a outra externa, as duas visam uma coerência e um resultado. Por exemplo, os trabalhadores pela diminuição do ritmo de trabalho procuram proteger-se da direcção da empresa, por outro lado, pela aplicação do salário dependente do rendimento do trabalho realizado, a direcção pretende controlar a produção dos operários. Mais do que " um sistema informal e um sistema formal é necessário portanto falar de regulação de controlo e regulação autónoma." (Reynaud,1997:111).

A relação controlo-autonomia é muito geral e diversificada, encontrando-se por exemplo na relação hierárquica, onde se afrontam uma autonomia e um controlo, bem como nas relações funcionais. Em todos estes casos, tenta-se impor as regras aos «controlados», enquanto estes se esforçam por conservar a sua autonomia.

Assim, com o propósito de uma definição destas duas regulações, *a regulação de controlo* apresenta-se sempre que " um indíviduo ou um grupo tem a capacidade de intervir no funcionamento, na actividade de um outro grupo (...) uma iniciativa exterior a um grupo, pertinente para a regulação desse grupo." (Reynaud, 1997: 111). Esta é uma situação considerada tão frequente como banal. Por outro lado, *a regulação autónoma* emerge da tendência em agir de outra forma, isto é, sempre que todo o grupo " descobre a possibilidade de uma regulação comum poder constituir-se como comunidade e reivindicar uma autonomia" (Reynaud, 1997:111). Nesta concorrência entre controlo e autonomia, o «controlador» e o «controlado» têm uma grande desigualdade e uma posição muito assimétrica[29]. Esta concorrência manifesta uma oposição de duas estratégias colectivas, que para além terem uma racionalidade

[29] Jean-Daniel Reynaud(2003a), neste trabalho mais recente, a propósito de uma crítica - Midler,2003 e Hatchuel,2003- sobre o carácter quase exclusivamente vertical da construção das regras na sua teoria, no que diz respeito à dinâmica da regulação de controlo e da regulação autónoma, aproveita para aprofundar a apresentação destes conceitos ou, como refere, para dissipar " as ambiguidades ou as hesitações dos seus textos"(Reynaud,2003a:104). Começa por referir que " Controlo e autonomia designam um uso da regra, não a sua natureza"(104). Ganha relevo para o seu entendimento *o lugar* de quem emite a regra e o seu *uso*. A regra será de controlo quando se impõe aos outros e autónoma quando se aplica a si mesmo. De seguida, tendo presente as situações «mais horizontais» onde não há subordinação, explicita o encontro destas regulações, controlo e autónoma, num quadro de relações de poder, que apresenta ao referir que " enunciar uma regra, é dizer a maneira legítima como devem desenrolar-se as interacções"(106). A partir daqui e com base no teorema que a regra só existe na interacção ou no seu reconhecimento, completado com outro em que a interacção social comporta sempre uma iniciativa, um «autor» , isto é, " para que ela [a regra] exista, é preciso que alguém a mobilize; e mobilizá-la, é também interpretá-la, quer dizer recreá-la"(107). Desta forma, refere que a interacção social " não é dissimétrica somente pela dissimetria do poder, mas também pela localização da iniciativa"(107). Assim esta oposição da regulação de controlo e regulação autónoma ganha maior clareza e abrangência operacional ao assentar numa dissimetria expressa pelo critério do *poder de iniciativa*. Por último, precavendo qualquer uso determinista, esclarece que embora a distribuição do *poder de iniciativa* esteja " inextrincavelmente ligado aos poderes instituídos.", por outro lado "A localização das iniciativas que podem mudar o sentido das regras não está fixada uma vez por todas." (108).

específica, ambicionam "obter uma legitimidade tirada das finalidades da organização" (Reynaud,1997:112).

4.2.3. A manutenção das regras: «dispositivos», recursos

O que mostra que uma regra está em uso num grupo social é o constrangimento que exerce sobre o indivíduo e que se reflecte nas suas decisões e comportamentos. É assim que se manifesta a «realidade» de uma regra social. O desvio em relação à regra, a infracção, provoca uma sanção. No entanto, este processo de sanção não é tão «natural» como se pode deduzir, não se desencadeia como um mecanismo, uma reacção automática do grupo social. É uma iniciativa que se deve justificar, legitimar, na acção comum, no projecto que constitui o actor colectivo. Pode, ainda, ter como iniciativa um «aparelho organizado», por exemplo a hierarquia, de qualquer forma mostra sempre nesta perspectiva a relação entre a sanção e a regulação de controlo, isto é, a acção de um grupo social sobre o outro (Reynaud,1997)[30].

Por outro lado, a sanção não reforça apenas a regra de uma forma directa com a punição das infracções, há um outro reforço indirecto. Se no caso das regras não obrigatórias pode haver uma sanção mais difusa, reflectindo-se no perder ou ganhar em prestígio em conformidade com o comportamento do individuo, nas regras obrigatórias, embora possam ser negociáveis, a sanção é mais definida, o que está em causa é a *exclusão* ou a pertença ao grupo social. Deste modo, apesar da diversidade dos casos, "o respeito da regra é um meio de pertença e um instrumento de estatuto." (Reynaud, 1997:38).

Este é pois um «dispositivo» que actua no sentido da manutenção das regras e a sua «força» ou eficácia está intimamente ligada à actividade, ao funcionamento do grupo social, à sua regulação. Na perspectiva do actor, utilizando a figura do jogo, o desenvolvimento de uma determinada estratégia individual pode representar uma aposta demasiado alta, significando a sua «morte», isto é, a exclusão do grupo social.

[30] Esta perspectiva da regulação de controlo, na sua abrangência, é bem explicitado para o campo da educação, embora no âmbito de uma problemática institucional e macro, por Natércio Afonso, 2003, "A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública" in João Barroso, (org.) *A Escola Pública: Regulação, desregulação, privatização.*Lisboa: Edições ASA, quando, a propósito quer da participação social nas escolas ou da influência das escolhas das famílias nos fluxos dos alunos nas escolas, refere "de um modo geral, as parcerias locais têm contribuído para reforçar o controlo social sobre a escola, embora com um impacto diferenciado consoante as especificidades de cada país."(p.72) ou ainda " revela a intenção governamental de dinamizar novas fontes de controlo das escolas" (p75).

O acordo ou as regras que se auto-mantêm

Reynaud apresenta um outro dispositivo que actua no sentido da manutenção das regras e diz respeito ao acordo que emerge entre os vários actores de um grupo social quando " o cálculo dos interesses individuais (ou antes este cálculo tem em conta uma negociação inevitável com o outro) coincide com o respeito da regra" (1997:38)[31]. Para este autor as regras de cooperação, de decisão comum, são um dos melhores exemplos deste recurso de manutenção das regras. Tendo em conta o «objecto» sobre o qual incidem, estas regras recaem frequentemente sobre o modo como se trabalha (por exemplo, na troca de informações, no exame de um problema) ou se decide colectivamente, neste caso o exemplo que ocorre, imediatamente, é a regra da decisão por maioria.

A Legitimidade

A legitimidade é um outro recurso, «dispositivo», a favor da manutenção das regras, sem no entanto se subtrair ao funcionamento contingente dos grupos sociais, à interacção social. O constrangimento que caracteriza qualquer regra está ligado a uma convicção, é acompanhado, deste modo, por uma forte afectividade específica. As fontes da legitimidade podem combinar-se ou entrar em concorrência. Para exemplificar este processo, Reynaud (1997) toma como referência a tipologia de Max Weber (1971), onde encontramos as «fontes» *tradicional* - fundada no uso - a *carismática* - assente no homem excepcional - e a *legal-racional* - a adequação dos meios aos fins. Ora o constrangimento de uma regra pode estar relacionado com a invocação a uma destas três fontes. A legitimidade de uma regra assenta numa invocação relativa a "um objecto, a um domínio; no sentido largo da palavra: a um projecto."(Reynaud,1997:41). Só é invocável numa perspectiva, numa orientação. É deste processo que emerge o poder que possibilita a mobilização dos indivíduos em interacção num determinado grupo social.

[31] Este dispositivo começa por ser explicitado a partir do exemplo de um cruzamento com semáforo, retirado de Thomas Scheling, 1980, *La tyrannie dés petites décisions*, onde, sem intenção de apresentar aqui a complexidade da situação, se refere no caso de não haver semáforo como seria difícil disputar, negociar, a passagem com outro automobilista, o que leva em última instância ao interesse de cada um em respeitar o semáforo evitando o custo de uma negociação difícil.

O sistema de regras

Por outro lado, a partir do momento em que a legitimidade de uma regra está relacionada com um objectivo, fica também ligada à eficácia num projecto (Reynaud,1997). É esta eficácia comprovada no quotidiano, na actividade contingente de interacção dos indivíduos de um grupo social, que reforça a legitimidade da regra, ao mesmo tempo que retira legitimidade à mudança, contribuindo assim para a manutenção da regra em vigor. Esta eficácia perante um projecto está relacionada com a coerência interna, em que uma regra se confronta, «joga», perante um determinado conjunto de regras, considerando-se assim que " uma regra é um elemento de um sistema de regras"(Reynaud,1997:44). A coerência nos vários conjuntos de regras é variável. Embora nenhum conjunto ou sistema de regras seja na perfeição coerente, por isso se afirme que muito frequentemente um sistema social só é " sistema parcialmente, provisoriamente" (Reynaud,1997:46), há aqueles onde as regras praticamente não se reforçam apesar, por exemplo, do esforço da hierarquia para ligar e racionalizar o conjunto. De modo a operar uma distinção «heurística», socorrendo-se da analogia da distinção que há entre a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica, considera-se a existência de duas maneiras de elaborar um conjunto de regras ou de " reunir indivíduos para formar um actor colectivo" (1997:46). Num primeiro modo, as regras são independentes, há a imposição de uma regra comum, em que se forma "um bloco de semelhantes"(1997:47), dentro da analogia o correspondente à solidariedade mecânica. No segundo modo ou conjunto, as regras são interdependentes, há a distribuição de tarefas diferenciadas e complementares, dando lugar a uma "estrutura articulada ao redor de uma variedade de interesses e capacidades." (1997:47). Aqui neste caso, novamente por analogia, a referência é a solidariedade orgânica, onde a ideia central é a *dependência mútua* e portanto o *controlo mútuo*.

Em qualquer um dos casos considera-se que "o sistema de regras é um dos mecanismos mais importantes na manutenção e estabilidade das regras." (1997:46)

Outra fonte da estabilidade está relacionada com o facto da maior parte dos sistemas sociais não serem simples, nem estarem isolados. Quanto ao primeiro aspecto, os sistema sociais são frequentemente diferenciados o suficiente para possuírem instituições especificamente encarregadas do controlo.[32] O que se pretende

[32] Na sociedade em geral pode-se falar do juiz, da polícia, da hierarquia nas organizações, por exemplo.

neste caso não é apenas uma reacção rápida à infracção, ou materializar o constrangimento, é acima de tudo tornar a regra "menos susceptível de ser renegociada" (Reynaud,1997:49).

Mas os grupos sociais para além de não serem simples, não são uma ilha, encontram-se ligados a outros, por exemplo por subordinação. As regras que asseguram o funcionamento do sistema social estão submetidas a sanções exteriores, em que uma ou outra das partes interessadas reclama a arbitragem. Reynaud (1997) atribui muita importância à dinâmica do controlo exterior para a manutenção das regras, alargando a outras casos para além da hierarquia ou do Estado, por isso afirma que " um dos factores principais de estabilidade de um sistema social, é que está submetido a controlos exteriores" (1997:51).[33] No entanto é preciso sublinhar que o controlo de um sistema sobre um outro não é um mero mecanismo, uma regra de controlo é uma intervenção nos jogos já regulados dos actores e as consequências dessa intervenção podem ser complexas.

Nesta problemática sobre a manutenção das regras, partiu-se de uma abordagem dinâmica, contingente, das regras em vigor, como produto do concurso, da concorrência de regulações, sendo esta concorrência exposta através do confronto entre a regulação de controlo e a regulação autónoma. Deste modo para abordar este equilíbrio precário, este compromisso dinâmico entre regulações concorrentes, subjacente à manutenção das regras, foram apresentados vários recursos, «estabilizadores» ou dispositivos, que vão desde o processo de sanção, do acordo exemplificado com as regras de cooperação, da legitimidade e a invocação a um projecto, passando pelo sistema de regras, onde se joga a relação entre a eficácia e legitimidade de uma regra, para se chegar ao efeito estabilizador, quer da diferenciação interna, quer dos controlos exteriores.

Deste modo, a estabilidade das regras que se pode verificar no funcionamento de um determinado sistema social não advém de um peso inerte, mas das forças ou dos «estabilizadores» que são mobilizadas com as regras, a partir das "estratégias dos

Reynaud (1997) chega mesmo a expor como exemplo de diferenciação num grupo social o caso dos representantes colocados numa situação de elaboração de regras, isto é, em que lhes é atribuída a tarefa de redigir e preparar os estatutos de uma associação.

[33] Esta exposição tem como referência o conceito operatório de «controlos cruzados» (*contrôles croisés*), apresentado em Crozier e Thoenig (1975). Reynaud refere que a " realidade concreta, mais que uma pirâmide harmoniosa e regular, é um conjunto complexo de controlos cruzados, com resultados imprevisíveis"(1997:53), e ainda " Os efeitos de uma regulação de controlo podem ser inesperados ou perversos" (p.57). Como por exemplo, uma regulação de controlo pode reforçar uma regra autónoma, mesmo quando a primeira é diferente da segunda, ou mesmo contrária.

actores que as utilizam e as constroem" (Reynaud, 1997:61). A manutenção das regras não sai pois do próprio processo de regulação que constitui um determinado actor colectivo.

No entanto, para além da problemática da manutenção, sobrevém a questão da formação das regras, da transformação ou da sua mudança que será abordada no próximo parágrafo.

4. 3. A (Trans)Formação ou a Aprendizagem das Regras

Partindo do constrangimento que uma regra exerce sobre um indivíduo que revela a sua pertença a uma colectividade foi apresentada a formação de uma regra, de uma regulação, como processo de constituição de um actor colectivo. Deste modo, todo o actor social que se constitui a partir da criação de uma regulação faz uma aprendizagem como Reynaud sustenta quando refere que " toda a criação de regras supõe uma aprendizagem colectiva" (1997:99). O termo aprendizagem justifica-se pelo facto de só os indivíduos elaborarem conclusões e proporem soluções perante os problemas percepcionados e equacionados também por eles. Esta aprendizagem colectiva também difere da aprendizagem individual, embora a primeira suponha a segunda. Assim, da aprendizagem individual não se espera que automaticamente contribua para a aprendizagem colectiva, num primeiro momento a aquisição de novos recursos individuais têm normalmente um uso e uma valorização meramente individual. O aspecto crucial que distingue a aprendizagem colectiva é que as decisões de adoptar as «novas regras» só podem ser interdependentes, só assim têm significado e eficácia, só assim se inserem no funcionamento de um grupo social. São muitos os exemplos, mesmo ficando só no campo da educação e das escolas, de sessões de formação em que os novos recursos adquiridos individualmente, embora sendo pertinentes para os problemas para o funcionamento da escola a que se regressa, nunca chegam a ser actualizados, não entram no funcionamento do grupo a que se pertence, porque nunca se criou a interdependência. Por isso os novos recursos, as novas regras, nunca chegam a ganhar o significado que na sessão de formação parecia tão evidente, tão automático na aplicação. A grande distinção da aprendizagem colectiva reside, pois, nas interdependências em que assenta.

Para a realização da aprendizagem combinam-se dois processos, só num primeiro momento contraditórios, a memória ou *a herança* e *a invenção*. Na

aprendizagem colectiva quem aprende são os indivíduos e sobre este processo Reynaud refere que " a aprendizagem nunca é puro registo ou pura repetição da lição. É sempre conquista de uma nova capacidade e, neste sentido, qualquer que seja a parte da tradição e da transmissão, é sempre invenção." (1997:99). O lugar da memória ou da herança manifesta-se no decurso da aprendizagem, uma vez que o indivíduo inventa uma nova solução para um problema porque recebeu a lição da experiência passada, daí que Reynaud refira que " há invenção porque há memória" (1997:99).

Passando agora para os actores colectivos, as aprendizagens para aqueles grupos que já existem, e que por isso são possuidores de uma regulação, consistem em mudar de regulação. E é aqui que entra também a memória, a herança, mesmo por vezes revelada pelas dificuldades encontradas na aplicação da nova regra ou regulação, que residem não tanto naquilo que a comunidade tem a aprender, mas naquilo que ela já sabe.[34] Quando um grupo se constitui, quando descobre a sua condição particular e afirma a sua autonomia, " a colectividade nova faz do novo com o velho" (Reynaud,1997:100). As novas regras neste sentido subentendem sempre, ou têm sempre em conta, as antigas mesmo quando as substituem. Desta forma, em qualquer das situações, num grupo social já formado ou em formação, fala-se com mais propriedade em formação contínua do que aprendizagem inicial, uma vez que não se parte do zero.

Devido a esta formação contínua, a aprendizagem não pode ser entendida como uma aquisição progressiva linear. Assim com muita frequência o processo inerente à aprendizagem " toma a forma de uma crise, de uma ruptura e da criação de um novo equilíbrio." (Reynaud,1997: 100). A crise advém da ameaça que o novo saber representa para as regras estabelecidas e o momento decisivo está na forma como acaba esta crise, ou para um tranquilizador "regresso à ordem antiga ou para uma verdadeira aprendizagem"(Reynaud,1997:11)[35]. A crise é a ocasião de se mobilizar as forças colectivas e aparece, assim, como um ponto de passagem obrigatório de uma regulação a outra. Por isso Reynaud refere que "a aprendizagem colectiva tem sempre qualquer coisa de conversão."(1997:100).

[34] Reynaud exemplifica isto com a acção de reorganização de um *atelier* por parte de um engenheiro ou a acção de um pregador para introduzir a « verdadeira fé» aos pagãos, referindo que nunca se parte do zero (1997: 100)

[35] Reynaud refere que esta exposição se baseia nos trabalhos de Renaud Sainsaulieu, em especial o artigo " La formation, outil de développement pour l'emprise" *in* Jean-Daniel Reynaud e Yves Grafmeyer, 1981, *Français, qui êtes-vous?*, La documentation française.

Por outro lado, nas aprendizagens colectivas também está presente o constrangimento. E esta situação tem um carácter muito geral, não é um caso específico e pouco vulgar. Para já é preciso ter em conta os constrangimentos provenientes dos objectivos da acção colectiva, a propósito de um problema que é necessário resolver. Mas mais frequentemente o constrangimento tem origem numa autoridade exterior. É de acordo com isto que Reynaud conclui afirmando que "a maior parte das aprendizagens colectivas fazem-se sob o constrangimento exterior."(1997:101). No entanto, a presença do constrangimento[36] na aprendizagem não pode levar a pensar que esta será pura recepção por parte dos que lhe estão submetidos, a capacidade de inventar não fica anulada.

Neste parágrafo começou-se por abordar o fenómeno da formação ou a mudança de uma regulação como uma aprendizagem colectiva. Uma aprendizagem que supõe evidentemente aprendizagens individuais, mas que se distingue destas pelas interdependências em que assenta. De seguida, associou-se à aprendizagem colectiva à figura da formação contínua devido ao lugar importante que a herança ou a memória tem na construção do novo. É devido a esta intervenção que na aprendizagem há sempre invenção, nunca é uma pura repetição.

O trabalho empírico que na *segunda parte* deste trabalho é apresentado será desenvolvido e compreendido à luz deste enquadramento teórico, onde a tipificação correspondente à regulação de controlo e à regulação autónoma desempenham um papel heurístico na exposição dos resultados sobre a formação e funcionamento dos departamentos, de modo a dar conta da problemática da regulação, quanto à manutenção ou transformação das regras de um actor colectivo.

[36] Reynaud após apresentar vários casos da presença do constrangimento exterior refere que " A violência física não está sempre presente na aprendizagem. Mas a «violência simbólica» está quase sempre" (1997:102)

Capítulo II

- *Os Departamentos numa abordagem tridimensional:* a tipologia organizacional, a organização pedagógica e as políticas educativas

Neste capítulo, o objecto de estudo, os departamentos curriculares pluridisciplinares, é apresentado a partir de três focos complementares.

Na abordagem organizacional os departamentos são tratados de acordo com a questão da especialização, a tipologia dos agrupamentos e aspectos correlacionados. No segundo foco, a partir de um distanciamento no tempo, é apresentada a tensão entre duas tendências, de coordenação e desconexão, que enformam a organização pedagógica do ensino secundário, resultando num «constrangimento estrutural» para a constituição dos departamentos curriculares, ao mesmo tempo que densifica a sua apreciação. No terceiro foco, a partir da problemática do Estado, ao nível geral, e das políticas educativas, mais especificamente, situa-se a iniciativa da administração central quanto à criação dos departamentos curriculares.

Neste capítulo, a formação dos departamentos curriculares pluridisciplinares, que corresponde ao objecto de estudo, vai ser alvo de uma abordagem multifocalizada de modo a permitir uma análise mais «caleidoscópica» e dinâmica.

O primeiro «foco» a ser utilizado é a abordagem organizacional fazendo recurso da síntese proporcionada por Mintzberg (1999) no que diz respeito à questão dos agrupamentos e aspectos correlacionados.

I- Os departamentos como agrupamentos

Os conceitos e a tipologia que vão estar presentes nesta abordagem organizacional enquadram-se numa perspectiva heurística, de conceitos operatórios, para um melhor entendimento do objecto de estudo desta investigação.

Toda a actividade humana tem de responder a duas exigências fundamentais que se opõem, a divisão do trabalho e a sua coordenação para que se possa realizar. O primeiro ponto vai ser abordado a partir da especialização, no segundo ponto inserem-se os agrupamentos e os aspectos correlacionados.

1.1. A especialização

A especialização da actividade, o trabalho, pode ser entendida em duas perspectivas.

A primeira a que se pode chamar horizontal, que é considerada a predominante da divisão do trabalho, consta do número de tarefas diferenciadas que uma determinada actividade tem. Aqui temos o trabalhador que concentra todos os seus esforços na mesma tarefa. Neste caso tanto estão incluídas as actividades simples, «rotineiras», a do trabalhador na linha de montagem, como actividades complexas que são exemplificadas pelos trabalhadores profissionais, os médicos, os professores, entre outros. Não há especialização quando o trabalhador não está relacionado directamente com uma determinada actividade e pode ser colocado

indiscriminadamente em qualquer tarefa. A especialização, ou a divisão do trabalho, está originalmente ligada ao objectivo de aumentar a produtividade, ou aumento de eficiência. O processo fundamental que permite esta relação entre especialização e eficiência é a estandardização[37]. No caso das organizações escolares, em concreto os professores, que desempenham actividades complexas, a estandardização processa-se predominantemente pela sua qualificação, ou seja é dada pela sua formação inicial disciplinar num estabelecimento do ensino superior.

A especialização não traz só vantagens pode colocar problemas pertinentes para uma determinada organização, designadamente os de comunicação e coordenação (Mintzberg,1999) dos «especialistas». Ainda para as situações dos trabalhos simples, por exemplo das linhas de montagem, é ainda atribuído o problema da alienação dos trabalhadores.

É neste contexto dos problemas surgidos com a especialização que aparece o movimento designado como «alargamento do trabalho» (Herzberg,1968). Assim no alargamento horizontal do trabalho acrescenta-se ao seu desempenho uma variedade de actividades na produção de um produto ou na prestação de um serviço. Este alargamento horizontal apresenta-se como um processo contrário ao da especialização. No desempenho da actividade docente por parte dos professores podemos encontrar várias actividades que se enquadram em serviços educativos diversificados, tais como de instrução, formação, animação, entre outras situações, que alargam a sua especialização assente na qualificação disciplinar[38].

Assim, no que diz respeito à formação dos departamentos pluridisciplinares podemos interpretar esta estrutura como integrada num processo de alargamento

[37] Este conceito insere-se numa tipologia desenvolvida por Mintzberg(1999) com base em trabalhos de Simon (1957), March e Simon(1958) e Galbraith(1973). Numa apresentação breve, são considerados «mecanismos» de coordenação do trabalho que as organizações utilizam os seguintes: o «ajustamento mútuo» através do simples processo de comunicação informal; a «supervisão directa» é quando o indivíduo se encontra investido de responsabilidade pelo trabalho dos outros; a «estandardização» (a coordenação do trabalho é incorporada num programa) apresentas três tipos: por processos de trabalho (por exemplo, as instruções de montagem ou as orientações do conselho pedagógico para as reuniões de avaliação dos conselhos de turma); pelos resultados do trabalho, pelo produto (as classificações, as notas, que nas escolas orientam o trabalho dos estudantes); pelas qualificações, isto é, especifica-se a formação, o saber (o recrutamento dos professores, como é feito ao nível central, utiliza este mecanismo com base nas licenciaturas, as especializações científicas/académicas, garantindo a especificação da formação).

[38] É neste sentido que Barroso refere a propósito da escola como realidade compósita, enquanto organização, que " os professores, são muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, (...) animadores de tempos livres;"(2000b:11) e ainda noutro registo, e perante a heterogeneidade dos alunos, refere que o " serviço docente tem de se diversificar e abranger situações que não exclusivamente de actividades lectivas(...) evoluir para a de «gestor de situações educativas»" (1999ª::149). Também João Formosinho apresenta o incremento da "diversificação horizontal da função docente (...) [em] clara relação com a multiplicidade e diversidade de papéis cometidos à escola de massas." (1992:37), num outro trabalho o autor chama a este processo uma «especialização por integração» que é considerada " complexificadora, globalizadora (...) [para] o trabalho em equipa docente ou em equipa multidisciplinar " (Formosinho,2000:22).

horizontal uma vez que o desenvolvimento curricular já não assenta na base da especialização disciplinar fragmentadora, correspondente ao conselho de grupo, mas na articulação ou conexão pluridisciplinar do departamento, integrando-se no processo que Formosinho(2000) apelida de «especialização por integração».

A segunda perspectiva da especialização relaciona-se com o controlo sobre a actividade desempenhada, relaciona-se com a «profundidade» (Mintzberg,1999). Esta especialização, também designada como vertical, divide o desempenho, ou execução de uma tarefa, do seu controlo ou administração. As organizações especializam-se na dimensão vertical porque "pensam que é necessário um ponto de vista diferente para que o trabalho seja bem executado" (Mintzberg,1999: 93). Esta especialização está relacionada com os problemas de coordenação (comunicação) trazidos com a especialização horizontal em que a perspectiva do «especialista» é muito estreita sem visão de conjunto, dificultando a relação da sua actividade com o trabalho dos outros. É deste modo que a especialização vertical costuma estar ligada à especialização das actividades na dimensão horizontal. Assim muitos «postos de trabalho» " tendem a ser especializados nas duas dimensões (vertical e horizontal) ou tendem a não ser especializados de todo" (Mintzberg,1999:94).

O processo inverso desta especialização é o alargamento vertical, ou o «enriquecimento» do trabalho que comporta não só mais tarefas, mas adquire mais controlo sobre o seu trabalho.

Ainda em relação aos professores enquanto profissionais, que desempenham um trabalho complexo com grande autonomia ou controlo[39], a especialização não tem tendência em se manifestar na dimensão vertical.

[39] É com base neste facto e com referência à tipologia de Mintzberg (1999) que se reconhece existir nas escolas muitos dos elementos das «burocracia profissionais», designadamente como refere Barroso " os professores procuram assegurar, não só o controlo sobre o seu próprio trabalho, mas também uma influência colectiva sobre os órgãos e decisões administrativas que os afectam directamente" (1999b:29). Num outro trabalho, Barroso (1995a) trata no caso dos liceus, em Portugal, o modo como se passa de uma organização de tipo «burocracia mecanicista» para uma «burocracia profissional».

1.2. Os Departamentos e as «lógicas» dos agrupamentos: bases, critérios e dimensão

Perante o processo de especialização, ou de divisão do trabalho, operado em qualquer organização, surge a necessidade, como já foi referido, de coordenar e é aqui que aparece o agrupamento como um mecanismo de coordenação fundamental.

Os agrupamentos podem ser vistos como um processo de aglomerações sucessivas, as " posições individuais são agrupadas em grupos de primeira ordem, ou unidades, por sua vez estas são agrupadas um unidades maiores, e assim por diante até que a organização inteira é contida numa aglomeração final" (Mintzberg,1999:127). Todo este processo vai dar como resultado ao nível formal o chamado organigrama de uma determinada organização.

No entanto, subsiste a questão de saber quais são as bases de referência para a formação dos agrupamentos. Mintzberg (1999) apresenta várias bases, tais como, por conhecimentos e qualificações, por processos de trabalho e por função, por produtos, por clientes e outras. No entanto numa análise mais profunda apenas apresenta duas bases de agrupamento como essenciais: os agrupamentos por objectivos (por produto/serviço, por cliente, mercado) e os agrupamentos por função ou meios (processos de trabalho, competências e conhecimentos (Mintzberg,1999).

O agrupamento por função assenta na valorização das interdependências dos processos de trabalho que estão ligadas à especialização presente nos trabalhadores qualificados, os profissionais. No entanto, dificulta a coordenação do fluxo de trabalho. Por outro lado, o agrupamento por objectivos ou por destinatários privilegia as interdependências dos fluxos de trabalho, isto é, uma «tarefa completa» que vai do princípio ao fim de um ciclo completo. Estas interdependências podem ser sequenciais ou recíprocas, sendo estas últimas as mais complexas. No agrupamento por objectivos ou destinatários, "os membros de uma só unidade têm um sentido de integridade territorial; controlam um processo organizacional bem definido" (Mintzberg,1999:139). Há no entanto uma desvalorização da especialização por processos de trabalho.

Nas escolas, e restringindo-me apenas ao âmbito da investigação, encontramos exemplos de agrupamentos formados de acordo com estas duas bases. Assim, por exemplo, os conselhos de turma, de acordo com esta tipologia, são

agrupamentos que têm por base os objectivos ou os destinatários, os alunos concretos. São as interdependências do fluxo de trabalho que são valorizadas, quer sejam sequenciais ou recíprocas. Por outro lado, os grupos disciplinares são agrupamentos que têm por base os conhecimentos ou qualificações, ou seja, são formados de acordo com a base por função, fomentando a especialização disciplinar dos docentes, enquanto trabalhadores profissionais. Privilegia-se deste modo as interdependências dos processos de trabalho. No entanto, neste mesmo domínio da orientação educativa[40] (científica e pedagógica), aparecem os departamentos curriculares pluridisciplinares, inscritos no Decreto-Lei nº 115-A/98[41], que surgem associados a critérios que os colocam assentes na base por objectivos ou destinatários, quando se estipula a sua formação de acordo " com os cursos leccionados (...) e as dinâmicas a desenvolver pela escola." (Artigo 35º).

Outro problema a considerar é a dimensão dos agrupamentos em relação com a questão da coordenação. Assim costuma considerar-se as «estruturas alongadas», com uma longa linha hierárquica com grupos relativamente pequenos, e as «estruturas achatadas» que tem um número mais reduzido de níveis hierárquicos com grupos de maior dimensão (Mintzberg,1999). Quanto à coordenação, há maior tendência em utilizar de forma predominante a estandardização nos agrupamentos de maior dimensão, enquanto que para os grupos de menor dimensão recorre-se mais ao ajustamento mútuo. Tendo em atenção a dimensão dos grupos disciplinares, verifica-se que são bastante díspares, no entanto com a formação dos departamentos pluridisciplinares há uma tendência para o aumento da dimensão dos agrupamentos, o que poderá levar também a uma tendência, de acordo com esta tipologia, da depreciação do ajustamento mútuo e a consequente valorização da estandardização, que em cada contexto concreto não é uma solução à priori, mas um problema a equacionar, no campo de processos de trabalho ou dos resultados, agora integrados no departamento. Por outro lado, a constituição dos departamentos curriculares não

[40] De acordo com a tipologia de Mintzberg (1999) sobre as cinco componentes básicas da organização estas estruturas podem ser inscritas na categoria da tecnoestrutura que, numa apresentação breve, concebe, planifica " para tornar o trabalho dos outros mais eficaz (...) efectuam a estandardização na organização"(p.49)

[41] Já os departamentos curriculares pluridisciplinares definidos pelo Decreto-Lei nº 172/91 e legislação subsequente apresentam ainda uma proximidade à base por função uma vez que a referência continua a ser só as afinidades disciplinares traduzidas na designação dos departamentos (Línguas, Ciências Humanas e Sociais...) e nesta explicitação " Os departamentos curriculares (...) organizam-se, em função das disciplinas ministradas no estabelecimento de acordo com o quadro anexo"(preâmbulo do Despacho nº27/ME/93 de 22 de Março).

traz ao nível formal o acréscimo de níveis hierárquicos em relação ao conselho pedagógico (órgão de topo das estruturas de orientação educativa, científica e pedagógica) e em relação à base (o processo de ensino aprendizagem com os alunos), pelo que se mantém uma «estrutura achatada»[42].

Síntese

De acordo com o enquadramento dado aos departamentos curriculares no decreto-lei nº 115-A/98, estas estruturas introduzem uma tendência que não se insere na especialização disciplinar, fragmentadora, presente nos grupos disciplinares, inscreve-se antes num processo de alargamento horizontal dessa especialização devido à exigência da articulação pluridisciplinar, isto é, uma «especialização por integração» (Formosinho,2000).

Em relação às bases presentes na constituição dos agrupamentos, os departamentos curriculares representam também uma mudança da base por função, presente nos conselhos de grupo disciplinar, para uma base por objectivos ou destinatários, privilegia-se uma conexão, que assenta nas interdependências do fluxo de trabalho exigidas pela articulação curricular.

O sentido destas tendências vem actualizar uma tensão, podemos dizer presente desde a origem da formação dos liceus, portanto na base das escolas secundárias, entre «o pólo disciplinar», de cariz fragmentador e vertical, e o «pólo da conexão do ensino» de natureza horizontal e de integração. No próximo parágrafo introduz-se um distanciamento temporal para abordar esta questão numa perspectiva da organização pedagógica, a partir do trabalho de João Barroso (1995a).

[42] No entanto, no caso dos departamentos curriculares previstos no Decreto-Lei nº 172/91 e legislação subsequente, que foi aplicado em regime experimental, acrescentam-se níveis, ao lado do chefe de departamento curricular mantém-se o delegado e estipula-se a criação do conselho de delegados. Nesta situação a criação dos departamentos curriculares é acompanhada por um alongamento da estrutura.

II- Os departamentos e a organização pedagógica: tendências de uma evolução

Este segundo foco diz respeito à questão pedagógica associada à gestão e administração que enforma o liceu, correspondente à actual escola secundária, com base no trabalho de referência de João Barroso (1995a), no intuito de a partir de um certo distanciamento temporal vislumbrar tendências, tensões, presentes na actualidade, em concreto no que diz respeito à constituição dos departamentos curriculares e à consequente perda de visibilidade normativa dos conselhos de grupo disciplinar.

2.1. A evolução da organização pedagógica: breves apontamentos

Antes da criação dos liceus em 1836 por Passos Manuel, a organização pedagógica do nível de ensino correspondente ao actual ensino secundário é influenciada por duas realidades marcantes, *os colégios*[43] dos jesuítas e *as "aulas"* (latim, grego e retórica) criadas em 1759 pelo Marquês de Pombal, que são dois modelos divergentes presentes na sua evolução (Barroso, 1995a).

Com os colégios e de acordo com Barroso (1995a) as características mais importantes a reter na evolução da organização pedagógica é a " concepção do estabelecimento de ensino como um local de ensino e um «meio moral» que enquadra e enclausura toda a vida dos estudantes"(p.209)[44]. Para cumprir este propósito ambicioso, os colégios vão utilizar uma outra inovação na organização pedagógica, a divisão dos alunos em *classes*.[45] Estes agrupamentos de alunos, que assenta na sua homogeneidade quanto aos conhecimentos, pretende dar corpo a uma pedagogia colectiva, «ensinar a muitos como se fossem um só» (p.208), e que permite desta forma a implantação progressiva da escola. A criação das classes que estão

[43] É com a fundação das Universidades que surgem os colégios e que até finais do século XV " eram casas-pensionatos que tinham como finalidade assegurar alojamento e alimentação aos estudantes pobres ou estrangeiros que frequentavam a Faculdade das Artes"(Barroso,1995a:131). Barroso (1995a) centra a sua atenção no funcionamento do Colégio das Artes que se inicia em 1547 e em 1555 é entregue aos jesuítas.

[44] Este propósito é bem expresso no que se pode designar «espírito de internato» que revela a preocupação em ocupar o tempo dos alunos e operar um corte com a realidade exterior ao colégio (Barroso,1995a).

[45] Conforme refere Barroso (1995a) a classe de alunos " é iniciada nos finais do século XIV pelos Irmãos da Vida em Comum, nos Países Baixos, e divulgada a partir dos séculos XV e XVI pelas congregações protestantes e pelos jesuítas nos seus colégios" (p.208).

relacionadas com a graduação das matérias[46] vão tornar-se num elemento incontornável da realidade escolar, isto é, vão ser " o módulo de base de todos os arranjos organizacionais – espaciais, temporais, pedagógicos, etc. – que modelam a estrutura escolar" (Barroso,1995a:208).

Com as reformas Pombalinas, 1759 e 1772, que se inserem numa tendência de secularização e estatização do ensino, procede-se à substituição dos "colégios", e da organização pedagógica em classes, por "aulas" avulsas de diferentes disciplinas. Para além das questões da legitimação da reforma, perante o legado dos jesuítas e do controlo/estatização do ensino, era necessário tomar medidas pragmáticas, tal como já tinha acontecido na reconstrução da cidade de Lisboa devastada pelo terramoto de 1755, na abertura das primeiras aulas devido à carência de recursos humanos. Deste modo, este aspecto contextual vai condicionar e " centrar a organização pedagógica em professores, individualmente recrutados, devidamente enquadrados por Instruções vinculativas quanto aos conteúdos e métodos de ensino a utilizar" (Barroso,1995a:148). Este novo regime assente nas «aulas», que dependiam de um só professor e que com facilidade se podiam abrir em qualquer lugar, vai ter o apoio dos professores que «descobrem» neste processo uma oportunidade de afirmação enquanto grupo profissional.[47] Com a criação do liceu por Passos Manuel, em 1836, dá-se a concentração das disciplinas e cadeiras num estabelecimento a que é dado o nome de Liceu. Porém há uma continuidade, de certa forma, do regime das «aulas» anterior, uma vez que " a concentração das disciplinas não vai passar, durante muito tempo, de uma «coabitação» de professores e alunos que ocupam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades." (Barroso,1995a:163). Assim, o regime de frequência do liceu por «disciplinas» vai ser predominante até 1894/95.[48] A divisão do plano de estudos em disciplinas paralelas é um dos elementos que estrutura a organização pedagógica dos estabelecimentos deste nível de ensino e inicia assim " um processo de especialização e compartimentação dos conhecimentos, do trabalho dos alunos e dos professores"(Barroso,1995a:209).

Com a "reforma de Jaime Moniz", 1894/95, assiste-se à introdução do regime de «classes» na organização pedagógica do liceu. Nesta reforma a grande questão

[46] Estas matérias até ao século XIX " tinham a língua, a gramática e a cultura latina como *corpus* essencial" (Barroso,1995a: 208).

[47] A este propósito António Nóvoa refere o seguinte " A expansão, a secularização e a estatização do ensino serão apoiadas, antes de qualquer outro grupo ou instituição, pelos professores que, pouco a pouco, descobrem os seus próprios interesses corporativos. (...) eles desempenharão o papel mais importante no seio do movimento educativo e reformador da segunda metade do século XVIII." (1987:191)

[48] Como refere Barroso, " quer por inexistência de um plano que organize e articule o ensino e a progressão dos alunos ao longo do curso liceal(...), quer porque(...) é subvertido pela possibilidade dos alunos fazerem exames de cada disciplina isoladamente" (1995a:165).

não está na seriação dos alunos em função da idade e dos conhecimentos, isto é, a " organização vertical" do currículo, mas a sua dimensão horizontal, isto é, " A necessidade de articular as diferentes disciplinas do plano de estudos, minimizando a sua independência (...) uma exigência técnico-pedagógica para operacionalizar o ensino simultâneo por classes" (Barroso,1995a:172). Nesta sequência, a própria configuração da administração da escola está ligada a este processo, " o conceito e prática de administração do estabelecimento de ensino, tal qual chegaram até nós, nasceram da necessidade de operacionalizar o «regime de classes»."(1995a:177)[49]. Assim, o regime de classes irá formalmente sobreviver ao longo da primeira metade do século XX, mesmo tendo em conta os momentos de revisão (o decreto de 29 de Agosto de 1905; o decreto 4650 de 14 de Julho de 1918), acabando por ser abolido apenas em 1936 com a reforma de Carneiro Pacheco, sendo parcialmente restaurado com a reforma de Pires de Lima, em 1947 (Barroso,1995a), que sobrevém praticamente até à mudança política, à democratização do Estado operada em 1974.

Na evolução da organização pedagógica referenciou-se, de uma forma abreviada, a emergência de dois modelos divergentes, o das *classes* (trazido pelos colégios) e o das *disciplinas* (na continuidade das «aulas» da reforma pombalina). Embora formalmente predominante na primeira metade do século XX, o regime de classes apresenta uma "enorme dificuldade em afirmar-se na prática do funcionamento dos liceus. (...) É em torno da instauração do regime de classes e das «resistências» que os professores e a organização no seu conjunto oferecem (...) que melhor se pode observar o confronto entre os modelos formais e informais da organização escolar" (Barroso, 1995a:182-183).[50] Estes dois modelos vão expressar-se em duas lógicas distintas, que serão abordadas no próximo parágrafo.

[49]Conforme especifica João Barroso, " com a reforma de Jaime Moniz: o reitor vê reforçada a sua autoridade e independência em relação ao corpo docente da escola(...); é criada uma estrutura de gestão intermédia com a superintendência hierárquica sobre os professores (o director de classe); a autonomia dos professores é bastante limitada" (1995a:177-178).

[50] Barroso explicita os modelos do seguinte modo ," – os modelos formais, subjacentes ao quadro legal (que considera a escola como «maquinismo» constituído por elementos fortemente conectados entre si); - os modelos informais, resultantes das práticas divergentes dos professores (que transformam a escola num «sistema debilmente acoplado» Weick, 1976, feito de articulações flexíveis e variáveis, e em que os diferentes elementos dispõem de uma efectiva autonomia de funcionamento, apesar de não prevista nos regulamentos)." (1995a:183).

2.2. O «regime de classes» e o «regime de disciplinas»: lógicas distintas.

O «regime de classes» é uma inovação como já foi referido que possibilita uma pedagogia colectiva consentânea com a expansão da escola, isto é, "ensinar a muitos como se fossem um só", desenvolve uma *lógica da «concentração»* e assim a classe aparece não só "como agrupamento homogéneo de alunos, mas também como concentração de professores e de disciplinas." (Barroso,1995a:210). Para além da defesa do valor formativo da aprendizagem e da dimensão moral do acto educativo está presente um reforço de um poder hierárquico, que ao nível administrativo, formal-legal, se apresenta através da " regulamentação minuciosa das tarefas(...); criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus «auxiliares» (...); diminuição da autonomia dos professores" (Barroso, 1995a:210).

No «regime das disciplinas», estas são paralelas e simultâneas, predomina a *lógica da dispersão* através da autonomia das disciplinas levando à "departamentalização do saber e do trabalho docente. (...) em que o trabalho dos professores se realiza (...) tendo por referência não a organização no seu conjunto, mas cada disciplina de *per si.* "(Barroso,1995a:210). Também aqui, para além de figurar o carácter funcional e utilitário do ensino (o acesso ao ensino superior) está presente uma lógica organizacional contrária ao reforço do poder hierárquico, uma vez que assenta no ensino autónomo das diferentes disciplinas, isto é, " ditada mais por interesses profissionais, que se caracteriza por ser muito mais flexível e descoordenada"(Barroso,1995a:211).

2.3. A divisão e a coordenação : dicotomia «operacionais» e «funcionais»

Da presença destas duas lógicas divergentes emerge também o confronto de uma dicotomia na divisão e coordenação do trabalho docente. Assim para o período que vai de 1935 a 1960[51], Barroso refere que " as exigências da coordenação de ensino decorrentes da adopção de uma organização pedagógica baseada no regime de classes entrava em conflito com uma crescente especialização dos professores." (1995a:692). Este aspecto revela uma tensão entre os professores e a administração dos liceus que se expressa neste jogo de forças em que " a divisão do trabalho nos liceus (que administrativamente se realiza mais em função das classes, e depois, anos e ciclos) fosse progressivamente afectada pelo processo de especialização dos professores segundo a disciplina que ensinavam." (Barroso,1995a:694)[52]. Daqui resulta a existência de papéis divergentes que configuram o espaço de actuação dos professores. Na coordenação do trabalho imposta pelo regime de classes temos presente um agrupamento ou unidade de tipo operacional uma vez que " um conjunto de professores de disciplinas diferentes garante o ensino a um conjunto determinado de alunos"(1995a:696), enquanto que uma coordenação por grupos de disciplinas " em que cada professor se agrega aos «especialistas» da mesma área disciplinar, é uma organização de tipo «funcional»." (p.696)[53]. Embora os professores desempenhem os dois papéis, «operacional» e «funcional», a legislação e a estrutura administrativa ao actuar no sentido de operacionalizar o regime de classes vai tomar uma posição em relação aos professores que " privilegie mais o seu trabalho como «operacionais», do que como «funcionais» (1995a:697).

[51] Este corte temporal diz respeito ao período abrangido pelos relatórios dos liceus analisados na obra de João Barroso (1995a).

[52] A imposição do regime de classe que assentava na concentração das disciplinas e dos professores vai levar a administração a tomar medidas contrárias à especialização dos professores no sentido da polivalência no Estatuto de 1947 em que se prevê como refere Barroso " que os professores, independentemente da sua colocação nos grupos disciplinares, são obrigados a reger outras disciplinas afins (que o artigo 85-2° especifica), bem como «quaisquer outras disciplinas, para cujo ensino o reitor lhes reconheça competência»" (1995a:695)

[53] Nos agrupamentos operacionais Barroso refere que têm " por finalidade agrupar (...) o conjunto dos meios, dos recursos, das competências com o fim de realizar um objectivo ou um projecto preciso;" (1995a:696), enquanto que nos agrupamentos funcionais " as diferentes tarefas estão agrupadas segundo critérios de especialização"(p.696). Esta tipologia corresponde às bases da formação dos agrupamentos, já anteriormente apresentados, baseados em Mintzberg(1999), designadamente, operacional corresponde aos agrupamentos por objectivos e a especialização à base por função.

Síntese

Esta tensão permanente, que fala João Barroso (1995a;1999a), que se expressa ao nível administrativo e pedagógico, " entre o quadro formal-legal que impunha o regime de classes (...) e as práticas dos professores, que privilegiavam a especificidade da «sua disciplina»" (1999a:128), opôs a lógica horizontal da classe, da iniciativa da administração burocrática e centralizada, à lógica vertical das disciplinas sustentada por «uma estrutura informal invisível»(p.128)[54].

Nos nossos dias, a criação dos departamentos curriculares, também da iniciativa da administração central, veio actualizar esta tensão uma vez que a base de formação do agrupamento deixa de ser por função, disciplinar, como acontecia nos conselhos de grupo disciplinar, para passar a ser por objectivos ou destinatários (como foi visto no parágrafo anterior), substituindo a lógica vertical disciplinar pela horizontal da articulação curricular. É neste sentido que o próximo parágrafo vai apresentar a formação dos departamentos curriculares a partir das «lógicas» presentes na administração central, nas políticas públicas, em particular as educativas, no seio de um Estado que está num processo de «reposicionamento», iniciado entre meados da década de 70 e começos da década de 80, do século XX.

[54] Noutra passagem sobre a mesma questão o autor fala do «liceu invisível» quando se refere " a uma tensão latente ou explícita entre administradores e professores (...) que se traduz ao nível legislativo, por avanços e recuos na imposição do regime de classes e pelo desenvolvimento de um «liceu invisível»- o liceu disciplinar (cuja estruturação e organização é centrada nas disciplinas)." (Barroso,1995a:212).

III- Os departamentos curriculares e a «gramática» das políticas educativas: problemas do centro ou as lógicas da regulação de controlo

Este terceiro foco, apresenta-se como um desenvolvimento do enquadramento teórico relativo à teoria da regulação, no que diz respeito concretamente ao conceito operatório «regulação de controlo», que em relação às escolas corresponde ao Estado e à sua administração central.

A iniciativa da criação dos departamentos curriculares com aplicação na periferia, na escola como local, partiu do centro, do Estado e da administração central. Deste modo, este parágrafo pretende perspectivar esta iniciativa no âmbito da problemática do Estado, ao nível geral, e das políticas educativas, em particular, no que diz respeito à organização e gestão das escolas, com o intuito de vislumbrar as lógicas destas políticas, a sua «gramática», que podem ser entendidas no âmbito da presente investigação como a «regulação de controlo»[55].

3.1. A Reforma do Estado e da administração pública: as políticas educativas e a tensão entre o controlo e a legitimidade (breves apontamentos)

Na abordagem das políticas educativas referentes ao espaço das últimas três décadas do século XX, com maior visibilidade a partir dos anos 80, a questão do Estado e da sua reforma é inultrapassável. O crescimento económico iniciado no pós--guerra, conhecido como os «trinta gloriosos», é interrompido na década de 70 pelos choques petrolíferos que marcam o início da problemática da crise do Estado-Providência, que se apresenta desde logo na sua vertente financeira onde " o ritmo de crescimento das despesas públicas ligadas às políticas sociais e aos mecanismos de redistribuição é (...) muito mais rápido que o da produção nacional"(Rosanvallon, 1984: 13). A credibilidade do Estado-providência está em causa, a «crise de legitimidade» (Habermas,1978), é a crise do *compromisso keynesiano*[56] que sustentou as políticas públicas assentes num modelo de Estado intervencionista. A eficácia económica e

[55] Este conceito operatório é tratado no capítulo referente à regulação, no entanto para uma abordagem breve, mas esclarecedora, pode-se dizer que a «regulação de controlo» apresenta-se sempre que há uma iniciativa exterior a um grupo ou organização e que essa iniciativa parte de uma identidade que tem a capacidade de intervir no funcionamento, na actividade desse grupo ou organização (Reynaud,1997).

[56] Este compromisso expressa-se no princípio da " correspondência global entre os imperativos do crescimento económico e as exigências de uma maior equidade social no âmbito de um Estado económica e socialmente activo" (Rosanvallon,1984:39).

social do Estado fica em causa[57], o que leva a uma «denúncia» do seu papel demasiado activo, bem expressa nesta afirmação da segunda metade da década de 70, "o Estado era geralmente considerado um instrumento destinado a resolver os problemas; hoje, para muitas pessoas, o problema é o próprio Estado."(Owem e Schultze,1976 citado por Rosanvallon,1984:49).[58] Integra-se neste movimento o regresso do liberalismo e a sua proposta do «Estado mínimo».

É assim neste contexto que surge a questão da *descentralização*, a redistribuição do poder do Estado, como solução da «crise de legitimidade» e do «governo sobrecarregado» (Held, 1992 citado por Barroso,2000a) visando uma aproximação maior dos serviços públicos com os seus utilizadores.

Outra das tendências exprime-se no imperativo da modernização da gestão pública, o *new public management*, que preservando o serviço público apresenta-se como " uma resposta particularmente apropriada para aumentar a eficiência, a eficácia, a flexibilidade e a inovação do Estado" (Finger e Ruchaut,1997 citado por Barroso,2000a)

É, assim que no campo da educação, o modelo burocrático do «Estado educador» é posto em causa, isto é, " as políticas tradicionais baseadas no envolvimento directo do Estado na provisão do serviço público de educação, através de abundante produção normativa, centrada na provisão e controlo de recursos e procedimentos" (Afonso, 2003:53). Surge uma mudança nos modos de controlo, onde " o controlo a priori, fundado sobre a legislação e as normas, é substituído por um controlo a posteriori" (Barroso,2000a,58). A avaliação desempenha aqui um papel muito importante ao ponto de se falar no Estado Avaliador (Neave,1988, 1998; Broadfoot,2000),[59], isto é a avaliação tende " a verificar a realização dos objectivos através do controlo do produto e não através dos processos" (Seixas, 2001: 217)[60]. Esta nova lógica de controlo encontra-se associada à promoção da auto-regulação

[57] Juan Mozzicafreddo apresenta as seguintes razões estruturais para descrever esta situação propícia às reformas " (i) o peso dos constrangimentos financeiros nas despesas(...) pelo aumento regular das políticas inscritas no modelo social das funções do estado-providência(...); (ii) a complexidade do funcionamento da administração pública (...) pelo avolumar das iniciativas(...) de normalização das actividades, como pela rapidez e heterogeneidade do desenvolvimento da sociedade(...); (iii) alteração das expectativas, necessidades e exigências dos cidadãos(...);(iv) as novas tendências de transformação da estrutura do Estado(...) de se dotar de uma estrutura menos centralizada(...)."(2001a:3).

[58] Mais tarde, nos anos 80, o desmoronamento do modelo soviético de Estado, representado simbolicamente com a queda do muro de Berlim em 89, vem reforçar esta apreciação.

[59] O conceito de Estado-Avaliador surgiu inicialmente no âmbito dos estudos relativos às políticas de ensino superior, procurando designar uma nova actuação do Estado.

[60] De acordo com a autora há uma alteração que revela três aspectos fundamentais " a concentração da administração central na dimensão estratégica (...) definindo objectivos e os critérios de qualidade do produto final; a emergência de poderosos órgãos intermediários de especialistas funcionando como agentes directos de avaliação e coordenação; e a ênfase na auto-regulação das instituições." (2001:217).

das organizações, que assenta não numa autonomia «substantiva» (definição, controlo dos objectivos, produto), mas numa autonomia «processual» (controlo dos processos, táctico) aproveitando uma «desregulação» nesse âmbito. É neste sentido que Weiler assevera que " esta concepção de avaliação se opõe intrinsecamente à noção e à prática de descentralização como delegação autêntica de poder" (1999:117)[61]. A esta tensão da relação entre a descentralização e avaliação se expressa o dilema fundamental do Estado que se manifesta no seu duplo interesse do *controlo* efectivo e no fortalecimento da sua *legitimidade* (Weiler,1999)[62]. É por isso que se assiste a «políticas da ambivalência» (Weiler,1999)[63] que se expressam em hibridismos[64], onde o Estado na procura de resolver o dilema controlo *vs* legitimidade conjuga " estratégias de controlo à distância ou controlo remoto, auto-regulação e controlo a *posteriori*." (Selxas,2001:224).

Em síntese, nesta apresentação partiu-se da problemática do Estado como questão central para a apresentação da «gramática» das políticas públicas em geral, num primeiro momento, e no campo da educação em particular, no segundo momento, verificando-se que o problema da tensão entre controlo e legitimidade está presente nas medidas e soluções encontradas, reflectindo-se muitas vezes no seu carácter ambíguo e híbrido[65], no contexto do enfraquecimento do modelo burocrático do "Estado educador".

---

[61] O autor noutra passagem chega mesmo a referir que a avaliação " não é somente a cópia e a difusão da informação; tem também a ver com a interpretação autoritária das normas e é, no mínimo, um instrumento de controlo dos objectivos e práticas educativas tão eficaz como qualquer outro que eu tenha visto utilizar pelo Ministério da Educação num país fortemente centralizado." (1999:116).

[62] Weiler tendo como ponto de partida o processo de deslegitimação da autoridade do Estado ao mesmo tempo que considera que a descentralização pode desempenhar um papel importante de legitimação, sabendo que uma descentralização real implica uma perda de controlo, refere que "o Estado moderno tem com grande desafio a reconciliação destes dois objectivos opostos: manter, na medida do possível, o controlo (centralizado) do sistema e mostrar-se, ao mesmo tempo, comprometido o mínimo possível com a descentralização e, portanto, obter as vantagens da legitimação derivadas de tal aparência."(1999:112) É com base neste entendimento da descentralização que o autor a apresenta como «legitimação compensatória»(Weiler,1999).

[63] Com esta designação o autor entra no diagnóstico feito por Bauman (1991) sobre a modernidade e o reconhecimento da ambivalência.

[64] A este propósito Barroso explicita o conceito, neste contexto, como a " sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito" (2003: 29).

[65] A propósito da evolução da escola ao longo do século XX, Rui Canário apresenta um diagnóstico complementar quando refere " a escola passou de um contexto de certezas [a escola republicana], para um contexto de promessas [escola do pós segunda guerra], inserindo-se, actualmente, num contexto de incertezas" (2000:127).

3.2. Portugal e as Políticas Educativas: da «normalização» à «territorialização».

Em Portugal, salvaguardando "os traços particulares de âmbito nacional" (Lima e Afonso, 2002a), também se verifica " uma relativa sincronia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adoptadas" (2002a:7). Para o entendimento desta última tendência faz-se referência ao «efeito de contaminação» que existe " ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial" (Barroso,2003:24)[66]

Assiste-se, em Portugal, em meados da década de 70 do século XX a um acontecimento, o 25 de Abril de 1974, que assume desde logo um «traço particular» no problema do Estado e das suas políticas, traduzindo-se numa passagem, no campo da educação, de uma centralização ao serviço do controlo social para uma centralização ao serviço do desenvolvimento e da democratização (Formosinho e Machado, 1999). Entre 1974 e 76 corresponde a um período em que se ensaia uma democracia directa, onde os plenários e as assembleias deliberativos se posicionam como os órgãos soberanos da escola, aquilo que Lima refere como " modos de ensaio autogestionário" (Lima,1998:232). Após os primeiros momentos em que a administração central dá cobertura legal[67], inicia-se o processo de normalização, que após uma primeira tentativa[68] frustrada, vai ser coroada de sucesso[69], com o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, mais conhecido como o da «gestão democrática», que não obstante se inscreve na "linha de retorno da centralização concentrada e burocrática."(Formosinho e Machado, 1999: 102)[70].

[66] Barroso citando Walford (2001) explicita o contexto propício a este efeito " olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona exerce uma atracção evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhes permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, através delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas"(2003:179). Este efeito também é favorecido com a actuação dos grandes organismos internacionais como a OCDE, UNESCO e o Banco Mundial. Para Portugal, a título de exemplo, temos o trabalho de Teodoro (2001) sobre as organizações internacionais e as políticas educativas nacionais.

[67] Acontece com a saída logo a 27 de Maio, um mês após a data da revolução do Decreto-Lei nº221/74.

[68] Diz respeito ao Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro.

[69] Mantém-se em vigor cerca de 22 anos e como referem Formosinho e Machado sempre que surgem iniciativas de revisão " contrapõe-se-lhes a mobilização dos professores que vêm em defesa do modelo da «gestão democrática»" (1999:104).

[70] Formosinho e Machado (1999) referem que a " *normalização da educação* foi mesmo uma prioridade do I Governo Constitucional, que regulamenta a gestão das escolas" (p.103), onde em relação aos órgãos de topo, na nova morfologia organizacional (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo), se definem " pormenorizadamente as suas regras de constituição e os processos eleitorais, sem esquecer competências de cada um" (1999:103). Com a legislação subsequente, nomeadamente a portaria nº 679/77 de 8 de Novembro a propósito do Conselho Pedagógico regulamenta-se o funcionamento das estruturas de gestão intermédia, designadamente os conselhos de grupo de disciplina.

Nos anos 80, entra-se numa fase de «retórica descentralizadora e práticas de centralização desconcentrada» (Formosinho e Machado, 1999). Nesta década, o movimento de reforma é uma referência, sentindo-se desde logo a necessidade de uma nova lei de bases do sistema educativo. Este movimento vai concretizar-se e adquirir maior visibilidade na segunda metade desta década, nomeadamente com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)[71] e a saída em 86 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)[72], que se apresenta como um novo quadro regulador do sistema[73]. É também a década da criação das Direcções Regionais de Educação[74], dirigidas por um Director Regional, resultando num processo de desconcentração de forma a aumentar a eficiência. Ao mesmo tempo, o debate " ancora-se nos princípios da desburocratização da Administração Pública" entre " a democracia representativa centralizada e a democracia participativa descentralizada." (Formosinho e Machado, 1999:108).

Com a década de 90, finais da anterior, assiste-se a uma orientação política que pode ser designada como a "territorialização das políticas educativas" (Formosinho e Machado, 1999:110) expressando-se na intenção de reforçar a autonomia dos estabelecimentos escolares. Este processo ao nível normativo inicia-se ainda no final da década anterior com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89[75], que logo no preâmbulo refere que a " reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local". Na sequência deste propósito, surge o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, o novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas, em regime experimental, onde se refere também no preâmbulo que concretiza "os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária".

Com o propósito de apreciar a reforma, no que diz respeito a este normativo e

[71] Os trabalhos desta comissão revelam já um posicionamento devedor dos novos estudos organizacionais da educação.
[72] Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Mais tarde procede-se à reforma curricular com o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e legislação subsequente.
[73] Para um acompanhamento mais pormenorizado e factual desta "década" da reforma, ver Marçal Grilo,(1994).
[74] Decreto-Lei nº3/87; Decreto-Lei nº 361/89 e legislação subsequente.
[75] A propósito deste normativo e a questão do tópico da autonomia na política educativa tem especial relevância o trabalho de Maria da Conceição G. Lopes (1999). *Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº43/89):Estudo Retrospectivo (1987-1991).* Dissertação de Mestrado na Área da Administração Educacional.Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (policopiado).

à gestão escolar em concreto, e tendo como base as perspectivas teóricas subjacentes a um dos aspectos essenciais deste «modelo», a distinção entre «direcção» e «gestão», João Barroso refere que " a defesa da separação entre «direcção» e «gestão» tenha vindo a ser utilizada para introduzir a existência de um «maior profissionalismo» do gestor, (...) na recuperação neo-taylorista de princípios e técnicas de administração de tipo «gerencialista» e aparece associado a um discurso que tende valorizar os aspectos técnicos da gestão" (1995b:49)[76]. Também Licínio Lima refere que existem ambiguidades na concepção da reforma educativa e explicita que as críticas à burocracia do Ministério assentavam em duas lógicas políticas distintas, umas assentes numa "agenda de tipo participativo e descentralizador, para outras era a agenda técnica e implementativa, de tipo modernizante, que viria a ser acentuada, na procura de soluções mais eficazes e eficientes." (1995:61-62). A propósito do normativo acima referido e das contradições entre o preâmbulo, com os seus princípios, e as soluções organizacionais presentes no diploma[77], Lima refere que se pode estar em presença de "uma recentralização política na base de uma concepção de «autonomia» como simples técnica de gestão" ou ainda " formas de *delegação política* e de «autonomia» funcional»" (1995:69). É neste sentido que noutro trabalho refere que "a política educativa evidencia nos últimos anos um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização" (Lima,1994:124)[78].

Nos finais da década de 90 procede-se a um «programa de reforço da autonomia das escolas» que culmina com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio,[79]. Este documento consagra o princípio da autonomia das escolas nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional de

[76] Esta reforma da gestão escolar teve origem nas propostas de um grupo de trabalho constituído no âmbito da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, João Barroso refere que neste princípio da distinção entre «direcção» e «gestão» há "a tentativa de conciliar duas perspectivas teóricas divergentes: - Por um lado, (...) salvaguardar o primado dos valores educativos (...) sobre as exigências técnicas de uma gestão tendencialmente profissionalizada. (...) Por outro lado, a dimensão «exclusivamente» técnica que é conferida à gestão e à sua autonomização do processo de decisão política enquadram-se nas teorias do «New Movement» (...) da «neutralidade» das técnicas de gestão" (1995b:43).

[77] Lima refere-se, em especial, embora acusando a falta de estudos empíricos, à figura do «director executivo» " como o último elo de uma desconcentração radical" (1995:68).

[78] Mais à frente o autor explicita esta tendência ao referir que " As tensões entre democratização e modernização parecem ficar bem expressas através da consideração dos conflitos entre *participação política e integração*, autonomia e descentralização funcional..." (1994:132. Itálico nosso).

[79] Este programa tem em conta as conclusões e recomendações do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) sobre «o novo modelo de administração» (Decreto-Lei nº 172/91), onde se perspectiva a reforma da administração escolar " numa agenda de tipo descentralizador e autonómico" (CAA,1996:18). Este processo insere-se, pois, " Em coerência com o *Programa de Governo* e com *o Pacto Educativo para o Futuro"* em que se solicita " um estudo prévio (Despacho nº130/ME/96) a João Barroso, cujo relatório procura ter presente as dimensões política, administrativa, teórica e prática" (Formosinho e Machado,1999:114).

acordo com o projecto educativo e as condições de cada escola. No entanto, tendo em conta algumas áreas, e seguindo de perto a análise de Natércio Afonso (1999), refere-se que em relação à gestão orçamental " Na situação portuguesa, parece remota a possibilidade de um aprofundamento significativo da autonomia nesta área"(p.58), em relação à gestão dos recursos humanos " a autonomia da escola é muito limitada, (...) tanto em termos de recrutamento, como em termos de promoções(...) e de uma carreira altamente regulamentada por lei(...) Em termos globais, não parece provável que se venham a verificar alterações significativas"(p.58-59). Por outro lado, em relação à gestão do currículo a situação é semelhante uma vez que a " centralização da gestão curricular é tão extrema e tão pesada que surge percepcionada como «natural» pelos actores"(p.59). No entanto para além destas «tendências fortes» da dependência da Escola face à administração central também são referidos alguns «espaços marginais» de exercício da autonomia, em especial para as duas últimas áreas, como por exemplo na distribuição do serviço dos docentes ou na «gestão operacional do currículo formal» (Afonso,1999)[80].

Este situação ajusta-se muito a um cenário em que é deixada às escolas aquilo que é designado como «autonomia funcional» (Lima,1995) e que o processo de avaliação sobre a aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão (RAAG- Decreto-Lei nº 115-A/98) coordenado por João Barroso, refere que em relação à alteração das estruturas e processos de gestão[81] "O balanço final (...) mostra que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do decreto-lei 115-A/98, conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista" (Barroso, 2001:21), no entanto no que diz respeito ao exercício de uma efectiva autonomia " os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes (...). No essencial a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efectiva ao aumento das competências e recursos das escolas"(p.21)[82]

É neste sentido que se pode afirmar que as políticas de reforço da autonomia

[80] Quanto ao currículo, o autor refere ainda outros exemplos como a selecção de manuais escolares, o controlo sobre a avaliação interna dos alunos, as actividades de complemento curricular e as iniciativas relativas ao lançamento dos «currículos alternativos» e da gestão flexível curricular no ensino básico, muito embora em relação a este acrescente que " não é provável que a gestão curricular flexível assuma dimensões significativas"(Afonso,1999:60).

[81] Medida de iniciativa da tutela em que se reserva o espaço da «autonomia funcional» para as escolas no que diz respeito aos processos de constituição/elaboração, configuração específica dos vários órgãos e documentos (bem como provavelmente a gestão de eventuais conflitos internos!).

[82] O Relatório Global da Primeira Fase, do qual fazem parte estes excertos, sob a coordenação de João Barroso, decorre no âmbito do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação estabelecido em 28/4/99. Estas referências, como é óbvio não traduzem toda a riqueza dos resultados empíricos apresentados nos relatórios sectoriais e anexos.

das escolas " relevam de evidentes preocupações gestionárias (...) aliviando a administração central das tarefas de execução (...) e permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processos de contratualização e avaliação"(Barroso, 2000c:179-180). É assim, nesta sequência, que a presença em Portugal do chamado Estado-Avaliador ao nível do ensino não-superior se manifesta através de " um *ethos* competitivo (...) face às pressões exercidas sobre as escolas através da avaliação externa[83] (...), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em consideração os contextos" (Afonso, Almerindo, 2001: 25). Aquilo que Natércio Afonso, a propósito da análise da provisão do serviço público de educação,[84] insere no reforço da tendência de uma «regulação mercantil», em face de uma «regulação burocrática», em que se pretende " recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos" (2003:53).

Em síntese, Portugal também está envolvido nas grandes tendências referidas no ponto anterior, muito embora apresente as suas especificidades e ritmos próprios. A construção do Estado democrático condicionou a segunda metade da década de 70 e sobrevalorizou o imperativo da «normalização» no âmbito de uma centralização concentrada e burocrática. A década de 80 representou o início do movimento da reforma que no geral se situou entre uma retórica descentralizadora e as práticas de uma centralização desconcentrada. Com a década de 90 assiste-se à territorialização das políticas educativas e ao reforço da autonomia das escolas, muito presente na retórica dos preâmbulos dos normativos, no entanto no que diz respeito às soluções organizacionais, presentes no articulado dos diplomas, e ao reforço efectivo de competências e recursos, estas deixam transparecer preocupações gestionárias, onde a «agenda participativa» vai cedendo à «agenda técnica», no âmbito do enfraquecimento de um modelo burocrático de Estado, revelador de uma mudança dos modos de controlo de *a priori* para *a posteriori* . Acusando esta fase de transição, como já foi referido, está a ambiguidade e o hibridismo nas políticas educativas.

[83] Como expressão desta tendência temos os exames nacionais, provas aferidas e as presenças mais assíduas dos agentes da Inspecção-Geral da Educação.

[84] Esta análise e texto integram-se, como já foi referido, no âmbito das actividades do Projecto REGULEDUCNETWORK correspondente a cinco países europeus, entre os quais Portugal. Um dos exemplos tratados é a gestão mercantil dos fluxos escolares, embora em Portugal seja bem atenuado em relação a outros casos europeus, como a comunidade francesa da Bélgica ou a Inglaterra e País de Gales.

De seguida no próximo ponto, tendo presente estas tendências da «gramática» da política educativa portuguesa, no que diz respeito à administração educacional, que podem ser entendidas como lógicas da «regulação de controlo», que têm como destino as escolas, vai-se apresentar no domínio das estruturas de orientação educativa uma evolução, que se inicia com o aparecimento dos conselhos de grupo disciplinar, com visibilidade normativa na década de 70 e que vai culminar com a generalização da criação dos departamentos curriculares no final da década de 90.

3.3. Dos Conselhos de Grupo, na «normalização», aos Departamentos, na «territorialização».

Os departamentos curriculares aparecem no lugar dos conselhos de grupo disciplinar na gestão intermédia da escola no início da década de 90, de forma experimental, e generalizada no final da década. Este ponto trata desta evolução a partir de uma inteligibilidade que tem presente as bases distintas na formação dos agrupamentos, tratada na abordagem organizacional do primeiro parágrafo, a tensão ao nível da organização pedagógica, abordada no segundo parágrafo, e por último, o confronto com as lógicas inscritas na «regulação de controlo», isto é, nas iniciativas da administração central.

A década de 70: a «visibilidade» normativa dos conselhos de grupo.

Pegando naquela tensão entre o modelo formal que se expressa no ensino por classes, revelador de uma burocracia mecanicista, e a lógica disciplinar que se expressa no âmbito «informal» a que muito apropriadamente Barroso (1995[a]) apelida de "liceu invisível", é com a década de 70 que a lógica disciplinar se torna «visível», no ensino liceal em 73, primeiro com a criação da figura do professor delegado disciplinar[85]. No entanto, é com o modelo da «gestão democrática» (Decreto- Lei nº

[85] De uma forma abreviada convém referir que, entre 1917 e 1928, existiu um conselho de professores por secções de disciplinas, criado pelo Decreto nº 3019/17, de 17 de Abril, e extinto pelo Decreto nº 15948/28, de 12 de Setembro, passando as suas competências a ser da responsabilidade do conselho escolar. Mais tarde, em 1948 com Estatuto do Ensino Técnico (Decreto nº 37:029 de 25 de Agosto) onde no artigo 114º se refere que os directores das escolas podem " designar um delegado seu para cada grupo de disciplinas". Em 1968 para outro nível de ensino com o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto nº 48 572 de 9 de Setembro) onde no artigo 146º se refere a mesma possibilidade já presente no Ensino Técnico. No entanto, só em 1973 com o Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março refere no artigo 5º que " É extensivo aos liceus e escolas preparatórias o cargo de professor-delegado já existente nas escolas técnicas secundárias.", com a competência de " orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas.". Esta medida é contemporânea da aceleração do processo

769-A/76 de 23 de Outubro), com a confirmação da alteração organizacional[88] operada após a democratização do Estado, que surgem os *conselhos de docentes de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade,* a tornar visível de forma normativa a lógica disciplinar, bem como a existência de um professor eleito delegado de cada um destes conselhos, deixando de ser nomeado pelo órgão de topo da escola. O centro da gravidade desta lógica disciplinar reside nestes conselhos, acusando de certa forma a época de gestação, marcada pela fase do «ensaio autogestionário» (Lima,1998), com as «comissões de gestão», e aquilo que Natércio Afonso expressa como «tendência pesada», isto é, " no peso da tradição autogestionária(...) do peso da colegialidade" (1999: 62).

É neste sentido que o estudo de José Filipe (1998)[87] leve a referir que embora o cargo de delegado atinja " a sua culminância na vigência da gestão democrática",[88] este apogeu tem como condicionante " o colegialismo e o corporativismo que reduziram as atribuições estruturais e hierarquizadas às competências horizontalizadas e funcionais de representação, atribuindo primazia à componente técnica e profissional sobre os aspectos de avaliação e supervisão." (p.115)[89].

Basicamente é esta a configuração normativa que esta estrutura de gestão intermédia vai ter durante a segunda metade da década de 70 e toda a década de 80, conforme a legislação subsequente ao decreto da «gestão democrática».[90]

---

de expansão da escola de massas neste nível de ensino, que se operou a partir do final dos anos sessenta, no âmbito da «democratização do ensino» no plano quantitativo.

[86]Aparecem como órgãos de gestão dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

[87] É um estudo sobre o delegado de grupo que se desenvolve a partir da problemática que se expressa na tensão dos papéis antagónicos exercidos pelos delegados ora como "delegado-professsor" representante dos seus pares, ora como «delegado-gestor intermédio», representante da gestão de topo da escola.

[88] O autor tem em conta nesta apreciação o período anterior que se inicia com a criação do cargo de delegado com o Estatuto do Ensino Técnico. A década de 90, com o Decreto-Lei nº 172/91, em especial com Decreto-Lei nº 115-A/98 corresponde para o autor o período de declínio.

[89] Também Natércio Afonso (1995) refere neste âmbito que " o permanente controlo da acção inerente ao cargo pelos restantes colegas (...), tornaram o delegado prisioneiro das decisões colegiais tomadas em grupo."(pp.224-225).

[90] Desde a Portaria nº679/77 de 8 de Novembro, passando pelos normativos da década de 80, designadamente o Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de Setembro em conjunção com a Portaria nº 970/80 de 12 de Novembro onde se reflecte as necessidades criadas pela profissionalização em serviço), o Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho (tem o intuito de compilar e sistematizar toda a legislação anterior), até ao Despacho 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro que se assume como um «regulamento provisório» (tendo em conta as novas tendências provenientes da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 86, e Decreto-Lei 43/89 sobre a autonomia da escola a que já faz referência), inclusive, todos eles não provocam alterações de fundo, apenas uma maior pormenorização. Mesmo nas propostas saídas no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) continua-se a fazer referência a " órgãos de coordenação curricular disciplinar" (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988:219), designadamente «o Coordenador de Grupo ou Disciplina» e o «Conselho de Grupo ou Disciplina» onde se especifica que as "estruturas de coordenação curricular disciplinar orientam a acção na componente instrucional;" (1988:164). Aparece, no entanto, como novidade o «Responsável de Área» e o facto de poderem existir " outros órgãos de

A década de 90 e o aparecimento dos Departamentos Curriculares

É só na década de 90, no período que ficou associado a uma orientação política assente na territorialização das políticas educativas, que surge uma alteração significativa a esta estrutura de gestão curricular intermédia, com o decreto-lei nº172/91, «o novo modelo de gestão», em regime experimental. Os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade desaparecem como órgãos de apoio ao conselho pedagógico e em seu lugar surgem os departamentos curriculares pluridisciplinares[91] como estruturas de orientação educativa, que colaboram com o conselho pedagógico. O delegado de disciplina permanece, mas como estrutura de apoio ao chefe de departamento curricular e inserido no conselho de delegados de disciplina[92], que é uma estrutura de apoio ao departamento curricular.[93]

Tendo como pano de fundo o princípio da distinção entre «direcção» e «gestão» e uma valorização dos aspectos técnicos da gestão, que se expressam "num maior «profissionalismo» do gestor" (Barroso,1995b:49), este aspecto também é visível no chefe de departamento, que aparece como um «super gestor curricular», devido a uma conexão formal das disciplinas e respectivos grupos disciplinares operada no seio de cada departamento pluridisciplinar, justificando o apoio dos delegados de disciplina, muito à semelhança do que acontece com os adjuntos do director executivo. Esta «agenda técnica» que procura soluções mais eficazes e eficientes (Lima, 1995) apresenta-se, também, através do «emagrecimento» dos órgãos de gestão do topo, quer na «gestão operacional» com a passagem de um máximo de cinco elementos no conselho directivo[94] para um órgão unipessoal, o

coordenação curricular disciplinar, nomeadamente Conselhos de Coordenadores de Grupo ou Disciplina das respectivas Áreas"(1988:219).

[91] O Despacho nº 27/ME/93 de 22 de Março vem definir pormenorizadamente 4 departamentos curriculares (Línguas; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exactas e da Natureza e Tecnologias; Expressões) deixando a cada escola a tarefa de integrar em cada departamento a parte residual das disciplinas consideradas afins correspondentes à componente de formação técnica e às especificações terminais dos cursos tecnológicos.

[92] Esta referência ao conselho de delegados parece estar muito próxima da proposta de Formosinho, Fernandes e Lima (1988) dos "Conselhos de Coordenadores de Grupo ou Disciplina das respectivas Áreas"(219) no âmbito da CRSE, onde as áreas referidas poderiam corresponder, de certo modo, aos departamentos curriculares pluridisciplinares.

[93] Este processo é interpretado por Filipe (1998), no âmbito do seu objecto de estudo, como correspondente à fase de declínio do cargo de delegado de grupo (posterior à de consolidação enquadrada pelo período da «gestão democrática») referindo que " esta tendência reflectiu-se no novo ordenamento jurídico da gestão escolar (91 e 98) ao serem preteridos os delegados de grupo na constituição do conselho pedagógico e substituídos por chefes de departamento"(p.116).

[94] Isto diz respeito apenas aos docentes uma vez que o Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, no artigo 2º também estabelecia um representante do pessoal não docente e dois representantes dos alunos nas escolas secundárias.

Director executivo[95], quer na orientação científica e pedagógica com o Conselho Pedagógico, uma vez que apenas estão presentes 4 chefes de departamento curricular, número muito inferior àquele que correspondia aos delegados. Assim, em simultâneo com a conexão formal das disciplinas nos departamentos dá-se uma «verticalização» da estrutura, com a manutenção dos delegados e a criação do conselho de delegados, ao serviço de uma maior eficiência no campo das estruturas de topo.

Por outro lado, esta «agenda técnica» presente nas soluções organizacionais, em contradição com a «agenda de tipo participativo" (Lima,1995), combina-se com o discurso pedagógico que acompanha a formação dos departamentos curriculares pluridisciplinares, que apesar de pertencer a outro «registo» vai ter um efeito de legitimação ao associar os valores educativos a estas soluções organizacionais[96]. Assim, logo no preâmbulo do despacho[97], que define a composição das disciplinas dos departamentos, se caracteriza esta medida como " uma inovação fundamental para a construção de uma escola integradora dos vários saberes e experiências, capacitada para desenvolver um projecto educativo próprio". O mesmo é corroborado numa publicação da responsabilidade do Ministério, com o propósito de apoiar os órgãos de direcção, administração e gestão das escolas, onde se refere que no âmbito da valorização das estruturas de gestão intermédia e em resposta " aos desafios do novo modelo curricular[98](...).Para além de ser uma estrutura de coordenação vertical, o cariz inovador do departamento curricular reside na coordenação horizontal de áreas de saber vizinhas pluridisciplinares)" (Ministério da Educação,1993:48-49)[99]. Esta nova estrutura aparece também, de acordo com este caderno de apoio, contra a lógica disciplinar, quando refere que os departamentos curriculares surgem como " uma estrutura organizativa capaz de operacionalizar uma perspectiva integradora do

[95] O Preâmbulo do Decreto-Lei nº172/91 refere que " A estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo"

[96] João Barroso a propósito destas coexistências de lógicas fala de hibridismo que define como " sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito."(2003:29)

[97] Despacho nº 27/ME/93 de 22 de Março.

[98] Refere-se à reestruturação curricular operada pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto onde aparecem com o propósito da integração dos saberes a Área-Escola- o modelo organizativo é apresentado no Despacho nº 142/ME/90, de 1 de Setembro- e as formações transdisciplinares (a formação pessoal e social, a dimensão humana do trabalho e o domínio da Língua Materna, expressas no artigo 9º do decreto supracitado).

[99] Chega-se a referir que "Não existe, na organização tradicional das nossas escolas básicas e secundárias, a tradição do Departamento Curricular (...)" e provavelmente em face da falta deste tipo de legitimidade tradicional procura-se a legitimidade «científica», quando se diz que é "esta estrutura, perfilhada por vários autores como Garcia Hoz, Victor; e Rubio, Rogelio Medina"(p. 49).

currículo, (...) provocando a ruptura com a cultura organizacional baseada na especialização disciplinar, necessariamente fragmentadora."(1993:49). Actualiza-se assim, desta forma a tensão, já abordada anteriormente, entre o regime da conexão horizontal do ensino, o «regime de classes», e a especialização com o «regime de disciplinas», presente desde a origem do liceu (Barroso,1995a).

Sobre o processo de avaliação do Decreto-Lei nº172/91, em regime experimental, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (C.A.A.) refere nas conclusões sobre os departamentos curriculares que, "embora reduzidos, os elementos que, neste domínio foi possível recolher", reconhece os " benefícios inerentes à criação dos departamentos curriculares, ainda que com referência às dificuldades e morosidade da sua implantação e à maleabilidade a introduzir na respectiva composição."(1996:68). Numa outra abordagem, de Delfina Porto (1996), também com suporte empírico, sobre a aplicação do «novo modelo de administração», as dificuldades relativas aos departamentos curriculares são mais realçadas, quando se refere que " a sua constituição e o seu funcionamento, (...) foram apontados como muito problemáticos. (...) traduziu-se entre outros aspectos, no elevado número de elementos que cada departamento curricular reunia, as afinidades definidas pelo diploma não correspondiam às relações mais potenciadoras de interdisciplinaridade" (pp. 229-230).

Com o «programa de reforço da autonomia das escolas», consubstanciado com o Decreto-Lei nº 115-A/98, os departamentos curriculares permanecem como estruturas de gestão intermédia no campo da orientação educativa, sendo no entanto abandonada a disposição normativa referente aos delegados e ao conselho de delegados. Com este normativo os departamentos são generalizados a todas as escolas.

A alteração de fundo reside no facto da configuração destes departamentos curriculares não ser feita pelo normativo, *a priori*, mas estar dependente de cada escola[100]. Este enquadramento insere-se no disposto no preâmbulo em que se recusa " uma solução normativa de modelo uniforme de gestão" e se defende uma «lógica de matriz» (Decreto-Lei nº 115-A/98)[101], numa combinação entre o «central» e o «local».

[100] De certo modo em resposta à recomendação do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (C.A.A.) no sentido de dar maleabilidade à composição dos departamentos.

[101] No preâmbulo mais à frente se explicita a configuração da lógica de matriz " Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas".

Os critérios expressos no diploma quanto à composição dos departamentos, para além do referente ao número de docentes por disciplina que revela preocupações de eficácia, já não assentam explicitamente nas afinidades disciplinares, como na legislação do «novo modelo de gestão», em regime experimental. Estes critérios desenham uma conexão pluridisciplinar para cada departamento, de acordo com uma *orientação explicitamente curricular e «territorializada»* (neste caso pela abertura que se faz à escola), conforme se pode verificar neste articulado em que os departamentos se formam " *de acordo com os cursos leccionados (...) e as dinâmicas a desenvolver pela escola*" (Artigo 35º,2- itálico nosso).

Fazendo uso de um artigo bastante sugestivo (Barroso,2000c), que trata da presença das grandes tendências, no domínio da gestão das organizações, nas propostas de mudança da gestão das escolas públicas, decorrentes do alargamento da autonomia, surge neste processo de «contaminação» a metáfora da rede com um lugar especial dado " pelos autores de gestão dos anos 90(...) para marcar a ruptura com uma visão estruturalista e burocrática das organizações"(p.174)[102] e onde as estruturas não são " limitadas por fronteiras traçadas a priori" (Boltanski e Chiapello,1999:156, citado por Barroso,2000c:175). Assim, há uma opção por "uma concepção conexionista de organização"(Barroso,2000c:175) nesta metáfora. E, assim, aplicando agora à gestão das escolas públicas, o projecto educativo " materializa, de um ponto de vista estrutural, a organização em rede" (2000c:173). Os departamentos, conforme a sua disposição normativa, também materializam, de certo modo, esta tendência no domínio da orientação educativa, mais concretamente no desenvolvimento curricular, abandonando a perspectiva fragmentada, disciplinar, em defesa da «articulação curricular», constituindo-se num «nó», em que se pretende pôr em interacção vários saberes disciplinares.

Ainda na sequência deste enquadramento dado aos departamentos curriculares ao nível normativo, designadamente a não definição concreta destas estruturas, vem ao encontro da tendência, já referida, do enfraquecimento de uma «regulação burocrática», por parte da administração central, assente " na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos" (Afonso, Natércio, 2003:50)[103],

[102] Esta metáfora da rede, de acordo com o autor, insere-se nas quatro mudanças fundamentais na gestão escolar, decorrentes do exercício da autonomia, nos domínios do Projecto Educativo, as lideranças, o Contrato e a Participação. (Barroso,2000c)

[103] Dos seis pontos considerados críticos na provisão do serviço público de educação para a análise da tendência do enfraquecimento da «regulação burocrática», presentes no texto de Natércio Afonso (2003) que se insere no âmbito das actividades do já referido projecto REGULEDUCNETWORK, podem-se destacar dois desses pontos combinados para a questão dos departamentos curriculares, designadamente a gestão do pessoal docente e o currículo. Assim, embora dentro de "um modelo de

conjugando-se assim com o exercício por parte das escolas com uma autonomia mais de carácter funcional, no que diz respeito ao processo de composição dos departamentos curriculares.

Síntese

Em resumo, na década de 70, sob o signo da democratização do Estado e da «normalização» da administração educacional, a lógica disciplinar adquire visibilidade normativa com a criação dos conselhos de grupo disciplinar, quando no período anterior só se expressava na dinâmica do «liceu invisível» (Barroso,1995a). Esta estrutura vai permanecer nos normativos subsequentes ao decreto da «gestão democrática» ao longo da década de oitenta.

É com o período da «territorialização» das políticas educativas, iniciado na década de 90, que se dá a substituição dos conselhos de grupo pelos departamentos curriculares pluridisciplinares. Distinguem-se neste processo dois momentos distintos que correspondem a dois normativos diferentes, um no início da década (Decreto-lei nº172/91) e o outro no final (Decreto-Lei nº 115-A/98).

No primeiro momento, os departamentos são criados em regime experimental e representam já a «diluição» da lógica disciplinar ao nível das soluções organizacionais encontradas, isto é, da composição concreta dos departamentos, presente no anexo do normativo, em que se procura as afinidades entre as disciplinas. Embora no preâmbulo se vá mais longe, bem como nas publicações sobre a matéria da iniciativa do Ministério da Educação. Verificou-se que a criação dos departamentos decorre da materialização de uma «agenda técnica», que emerge da distinção entre direcção e gestão, princípio que enforma a lógica da «regulação de controlo» expressa no

regulação burocrática predominante"(p.63), - existência de um currículo nacional muito regulamentado ou o recrutamento e a gestão da carreira docente, na questão da progressão, salários e horários, estarem centralizados – os critérios já apresentados para a formação dos departamentos que os colocam sujeitos «às lógicas locais» de cada escola, marcam pelo menos uma ruptura com a lógica disciplinar do recrutamento, pré-definida e bem regulamentada, que antes se materializava uniformemente em cada escola nos conselhos de grupo disciplinar, acompanham de certo modo a tendência detectada no campo da formação inicial e contínua (Afonso,Natércio,2003). Por outro lado, no âmbito do desenvolvimento curricular, a matiz da articulação curricular, que é a grande finalidade destas estruturas, já não está previamente definida como nos departamentos do Decreto-Lei nº 172/91 e legislação subsequente, onde a sua configuração é pré-estabelecida, mas está sujeita às «dinâmicas a desenvolver pela escola»(D.L.115-A/98), e assenta, para além do propósito de adequar à realidade da escola os planos de estudo nacionais, no intuito do " desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola" (artigo 34º).

Decreto-lei nº172/91. A conexão pluridisciplinar operada com os departamentos tem um carácter instrumental, que possibilita o «emagrecimento» das estruturas do topo, o aparecimento do «super gestor», também ao nível intermédio, *o chefe* de departamento com *assessoria*, apoiado por delegados, traduzindo-se no alongamento da estrutura, tudo isto no propósito da procura de uma maior eficiência. Este intento combina-se com um discurso pedagógico, que posiciona os departamentos no «combate» à lógica disciplinar ao serviço da «integração dos saberes», decorrendo daí um efeito de legitimação.

Num segundo momento, temos a fase da generalização dos departamentos a todas as escolas secundárias. A lógica vertical disciplinar desaparece para dar lugar a uma lógica horizontal com orientação curricular e «territorial», onde a própria estrutura deixa de ser alongada com a não referência dos delegados e dos conselhos de delegados. De certo modo, com esta opção pela conexão, uma articulação em que o denominador comum é o currículo, os departamentos materializam também a metáfora da rede, uma tendência no domínio da gestão das organizações. A composição dos departamentos não é dada *a priori*, de modo uniforme para todas as escolas, segue a lógica de matriz expressa no preâmbulo do normativo. Por último, inserem-se na tendência mais geral do enfraquecimento do modelo burocrático da administração central.

Resta agora ver como as lógicas e as práticas no seio das escolas, enquanto expressão da «regulação autónoma», a propósito da constituição dos departamentos, se vão confrontar com as lógicas e disposições da administração central, aqui referidas, enquanto expressão da «regulação de controlo», no decurso de uma acção estratégica, de uma «adaptação contextual» (Van Zanten, A., 2000). É esse o assunto da próxima parte deste trabalho.

Segunda parte

Os departamentos na Escola Azul e na Escola do Moinho

(Apresentação dos resultados)

Capítulo III

Considerações Metodológicas

Neste capítulo apresenta-se a interdependência entre a problemática da investigação e a opção pelo formato metodológico do estudo de caso qualitativo. Refere-se também o trajecto da investigação e os dispositivos de recolha e tratamento dos dados.

Neste capítulo explicita-se a interdependência lógica entre a problemática do estudo, enquadrada pela orientação teórica e suas proposições, e os princípios metodológicos seleccionados e a opção pelo formato metodológico do estudo de caso qualitativo. Num segundo momento, apresenta-se o trajecto da investigação que desenvolve este formato metodológico, onde se delimita o campo empírico e se expõem os dispositivos de recolha e tratamento dos dados de modo a serem atingidos os objectivos da investigação.

1. Do problema e orientação teórica aos princípios metodológicos

O objecto deste estudo é a formação e funcionamento dos departamentos curriculares no ensino secundário, problematizada a partir da incerteza resultante do confronto entre a lógica decretada e a lógica exercida nas escolas, expressão da sua autonomia.

Esta problemática é enquadrada pela teoria da regulação que perspectiva esta tensão no confronto entre uma regulação de controlo, «os departamentos decretados» da iniciativa do Ministério, e uma regulação autónoma exercida por cada escola, na «reconstrução» operada ao nível das estruturas intermédias de orientação científica/pedagógica.

De uma forma breve, esta teoria[104] tem como conceito fundamental a noção de regra entendida como um guia da acção, ligada a um projecto de acção comum, (Reynaud,1999), em que as regras efectivas se constroem no encontro plural de fontes, expresso analiticamente neste estudo pela regulação de controlo e a regulação autónoma.

Esta abordagem teórica assenta em alguns princípios epistemológicos que convém explicitar seguindo de perto a apresentação de Reynaud(2003b). Em primeiro lugar a afirmação do *primado da análise da acção* e do seu sentido. Para uma melhor apresentação do alcance deste primado, distingue-se acontecimento de acção, não por serem " coisas de natureza diferente" mas por remeterem a "modos de explicação

[104] Um maior desenvolvimento encontra-se no capítulo I sobre a Teoria da Regulação.

diferentes" (2003b:400). No acontecimento pelo encadeamento que se faz dos factos tender a um determinismo, enquanto que na acção está presente a liberdade do actor que serve de suporte ao esclarecimento de " tudo o que, implicitamente ou explicitamente, (...)«constrange» uma decisão, se liga (...) à criação de um sentido"(2003b:400)[105].

Um segundo princípio é a opção que esta teoria faz pelo *individualismo metodológico* que se afirma contra um «holismo» de carácter determinista, afastando-se também de um entendimento estreito do individualismo metodológico afirmando que embora " seja evidentemente verdade que as decisões são sempre tomadas pelos indivíduos, o processo de raciocínio e de escolha que a conduz assenta sobre uma divisão do trabalho e uma repartição de responsabilidades que lhe dão bem uma dimensão colectiva." (2003b:401).

O terceiro princípio teórico é relativo à definição da acção social não como um plano descrito pelos seus objectivos, mas " antes pela criação de um sentido. (...) por *uma orientação em face de uma situação*: pela interpretação ou o reconhecimento de uma situação (...) pela mobilização dos participantes sobre esta interpretação e esta orientação"(2003b:402)[106]. O que se expressa aqui é o carácter endógeno na abordagem da acção social.

Um quarto princípio que estabelece em toda a interacção social *o exercício de um poder* e a *procura de uma legitimidade*. Exercício de um poder na medida em que " toda a interacção é uma troca, o mais frequente desigual, onde as capacidades de iniciativa (...) não são igualmente distribuídas, onde cada um faz valer os recursos que domina" (2003b:403). A procura de uma legitimidade na medida em que se " chega a estabelecer um quadro comum de regras; (...) em que é possível a cada um entrar no jogo e onde cada um aceita fazê-lo, seja provisoriamente, seja com reserva "(2003b:403).

[105] No entanto é conveniente ter em conta que o que se afirma é o primado da acção como Reynaud esclarece nesta passagem " este primado da análise da acção e do seu sentido não exclui a explicação causal a título secundário." (2003b:401)

[106] Só depois, como refere Reynaud " O plano, o ajustamento dos meios aos objectivos, o cálculo podem seguir" (2003b:402). Esta criação do sentido que orienta a acção revela o valor da cognição que apreende e comunica esta orientação, o carácter interactivo na atribuição do sentido e de uma decisão inovadora, uma escolha que ultrapassa as eventualidades definidas *a priori*.

2. O Estudo de Caso como Trajecto da Investigação

2.1. A Postura Indutiva: o estudo de caso qualitativo

É pois na sequência destes princípios teóricos que enquadram a problemática do estudo e que apontam para uma postura indutiva, isto é, que se parta " da vivência dos actores para reconstruir (...) a lógica e as propriedades particulares de uma ordem local" (Friedberg, 1995: 300), correspondendo esta ordem local no nosso estudo aos departamentos curriculares quanto à sua formação e funcionamento, que se optou por uma abordagem qualitativa[107] utilizando o formato do «estudo de caso» pela sua adequação à postura indutiva, bem como devido à sua plasticidade e flexibilidade.

O estudo de caso pode definir-se como um exame de um fenómeno específico (Merrian,1988), concreto, em que é " investigado um determinado acontecimento" Bogdan & Biklen,1994: 93) ou ainda de acordo com Robert Yin é considerado como "uma estratégia de pesquisa" e como tal "representa uma maneira de se investigar um tópico empírico" (2003:35).

Assim, a investigação da formação e funcionamento dos departamentos é constituída por um estudo de caso que se desenvolveu em dois espaços diferentes, duas escolas do ensino secundário, situadas num concelho da zona norte de Lisboa. Este estudo foi realizado tendo como localização temporal o início da implementação dos departamentos, na sequência da saída do Decreto-Lei nº 115-A/98, que coincidiu com a elaboração do 1º Regulamento Interno no primeiro período do ano lectivo 1998/99, seguindo-se a 1ª Revisão no ano lectivo subsequente, 1999/2000, terminando o primeiro mandato dos órgãos de direcção e gestão no ano lectivo de

[107] No propósito de configurar a investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco características, que numa forma sintética e breve aqui se apresenta, designadamente referem que " a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal"(47); o seu carácter descritivo; o interesse preferencial pelo processo em relação aos resultados e produtos; a análise indutiva dos dados e, por último, " O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. "(50). Os autores referem também que nem todos os estudos qualitativos tenham necessidade ou apresentem todas estas características. Por último, assentam a investigação qualitativa na abordagem fenomenológica e na interacção simbólica expressa nesta asserção " a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído." (55).

2001/2002. O trabalho de pesquisa empírica decorreu entre Fevereiro de 2002 a Maio de 2003.

A delimitação do campo empírico processou-se de acordo com vários critérios. Em primeiro lugar, o critério geográfico, a proximidade à minha área de residência o que levou a escolher um concelho a norte de Lisboa, de modo a facilitar a recolha de dados. Em segundo lugar, foi tomada em consideração a minha experiência profissional no ensino secundário o que levou à escolha das escolas secundárias do concelho. Estes dois primeiros critérios operavam uma primeira convergência, espacial e natureza do estabelecimento de ensino, levando a uma primeira delimitação do campo de referência, que em concreto dizia respeito a cinco escolas. Em terceiro lugar, dentro da economia da investigação, aplicou-se um terceiro critério no sentido de operar uma divergência quanto à configuração dada aos departamentos nas cinco escolas seleccionadas. A partir da recolha dos regulamentos internos destas escolas secundárias procedeu-se à análise da configuração dada aos departamentos quanto à composição, mono-disciplinar, na continuidade dos grupos disciplinares do anterior regime de gestão intermédia curricular (Despacho 8/SERE/89), ou pluridisciplinar proposto pelo novo regime de gestão (Decreto-Lei nº 115-A/98).

Quadro 1 - Escolas Secundárias: Composição dos Departamentos

Escola Secundárias	Departamento *Disciplinar*	Departamento *Pluridisciplinar*	Total Departamentos	Tendência predominante
Escola das Fontes	9	4	13	*Disciplinar*
Escola do Moinho	8	5	13	
Escola do Quartel	7	4	11	
Escola Azul	0	6	6	*Pluridisciplinar*
Escola Pintor	1	7	8	

Conforme o quadro em cima, a aplicação deste critério da configuração da composição fez surgir dois grupos de escolas bem distintos, divergentes, o grupo das escolas em que havia predomínio dos departamentos com feição *disciplinar* e o grupo de escolas em que o predomínio estava nos departamentos pluridisciplinares. Seleccionou-se, pois, uma escola representativa de cada um destes grupos, *a Escola*

do Moinho, de tendência disciplinar e a *Escola Azul*, de tendência pluridisciplinar, pertencendo cada uma a freguesias diferentes.

2.2. O desvio pela interioridade[108]: a recolha dos dados

A escolha dos instrumentos metodológicos de recolha dos dados teve em consideração as referências teóricas e a postura indutiva da investigação. A recolha de dados baseou-se em duas técnicas, a pesquisa dos documentos relevantes para o estudo e a realização das entrevistas semi-estruturadas aos professores. Com ambas as técnicas visou-se partir da *vivência dos actores* de modo a reconstruir uma ordem local (Friedberg,1995), se por um lado com a pesquisa documental, a recolha de dados empíricos, se procurou tendencialmente ter acesso ao " constrangimento específico (...) sobre a capacidade de acção" (Friedberg,1995:300), no processo de formação e funcionamento dos departamentos curriculares; pelo outro com as entrevistas semi-estruturadas pretendeu-se efectuar uma " viagem na interioridade dos actores"(1995:306)[109].

Quanto à pesquisa documental, as fontes de documentação recolhidas pertencem à categoria das fontes escritas oficiais, isto é, de um ponto de vista estritamente delimitado segundo Saint-Georges " é «oficial» uma fonte que depende de uma autoridade pública.(...) documentos que são *emitidos* por uma autoridade pública, ou recebidos por essa autoridade" (1997:21) Correspondem a esta situação a legislação referente à administração e organização pedagógica da escola, designadamente, entre outros, o Decreto-Lei nº 115-A/98 que cria os departamentos curriculares, entre outras disposições. Também, por extensão, os documentos de arquivo são designados como «documentos oficiais», sendo descritos por Saint-Georges como "documentos originais, únicos, não publicados. (...) documentos internos de organizações" (1997:22-23). Enquadram-se nesta situação os documentos internos das Escolas, de modo especial os Regulamentos Internos e os Projectos Educativos consultados.

[108] Expressão retirada das obras de Michel Crozier e Erhard Friedberg (1981), no anexo, e de Friedberg (1995) no capítulo X.
[109] Dentro da postura indutiva, Friedberg considera que " a entrevista semi-estruturada tem um lugar privilegiado" (1995:306)

A segunda técnica é constituída pelas entrevistas semi-estruturadas. Com esta modalidade de entrevista procurou-se responder a duas exigências que se podem expressar do seguinte modo, permitir ao entrevistador seguir " a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa".(Ruquoy, 1997:95)[110].

Realizaram-se ao todo 7 entrevistas, individualmente, com uma duração de 45 minutos a 1 hora cada, com base em guiões[111], sendo transcritas as gravações áudio nos protocolos. Foram consideradas não só as condições interpessoais, manifestas na opção pela modalidade da semidirectividade, bem como as condições sociais (Ruquoy, 1997) relativamente ao quadro espácio-temporal e à explicitação dos termos gerais da investigação, bem como o anonimato e a confidencialidade, com o intuito de facilitar aos entrevistados a expressão do seu ponto de vista.

Seguindo uma postura estratégica e não quantitativa, de modo a adequar aos objectivos da investigação, numa primeira fase, com o propósito de captar uma visão mais «abrangedora» do processo de constituição dos departamentos, foram seleccionados os elementos participantes, em cada uma das escolas, dos grupos de trabalho responsáveis pela elaboração do 1º Regulamento Interno e pela sua revisão posterior, que se encontraram, assim, numa posição privilegiada em relação ao processo vivido em cada escola, quanto aos departamentos.

Na Escola Azul realizou-se uma entrevista a um elemento que pertenceu quer ao grupo da elaboração, quer ao grupo da revisão do 1º Regulamento Interno. Na Escola do Moinho realizou-se uma entrevista a um elemento pertencente ao grupo de elaboração do 1º Regulamento e outra entrevista à professora designada para proceder à revisão, não tendo havido nesta escola lugar à formação de um grupo de trabalho.

De seguida, realizaram-se mais duas entrevistas em cada escola. Na Escola do Moinho com predomínio de departamentos de feição disciplinar, em que não houve qualquer alteração na composição dos departamentos na revisão do Regulamento Interno, seleccionou-se um coordenador de um departamento de «natureza» disciplinar e outro de um departamento pluridisciplinar, de modo a cobrir as duas situações presentes. Na Escola Azul a situação é mais complexa uma vez que houve na revisão do Regulamento Interno uma alteração da composição dos departamentos

[110] De acordo ainda com a apresentação da autora sobre as condições metodológicas da técnica de entrevista, teve-se presente que a relação verbal entre o investigador e a pessoa interrogada, uma vez que é provocada por aquele para fins de investigação numa perspectiva intensiva, comporta sempre uma parte de artificialismo ao distinguir-se do modo habitual de comunicação (Ruquoy, 1997:86-87).
[111] Presentes no anexo 1.

no sentido de uma decomposição dos departamentos, aparecendo pela primeira vez departamentos de feição disciplinar. Desta forma, realizou-se uma entrevista a uma coordenadora de um departamento de feição disciplinar, anteriormente pluridisciplinar, e outra a uma coordenadora de um departamento pluridisciplinar, tendo sofrido no entanto uma decomposição no processo de revisão, participando da tendência geral. Assim, tanto numa escola como noutra foram realizadas entrevistas que abrangeram quer a situação do departamento disciplinar, quer a do departamento pluridisciplinar, respeitando ao mesmo tempo as tendências internas de evolução.

2.3. Comparar para encontrar uma exterioridade[112]: a análise dos dados

É a partir da multiplicidade dos testemunhos e conhecimentos, em situações exemplares tanto distintas como semelhantes, numa relação estratégica com os objectivos da investigação, isto é, desta possibilidade de comparar, " que o analista tira a sua capacidade de análise propriamente dita."(Friedberg, 1995:312). É desta forma que o analista, como expressa Friedberg, não se fecha e se distancia de cada um dos testemunhos recolhidos e ao mesmo tempo pode " controlar os seus próprios *a priori* e aqueles que a estruturação formal do campo (...) poderiam induzir."(1995:310).

Assim, toda a informação recolhida foi submetida a uma análise de conteúdo (Bardin,2003). Com base nos objectivos e eixos da investigação, em abertura e em interdependência com a produção da informação, foi criada uma grelha de categorias de codificação, que a seguir se apresenta.

Quadro 2- A Codificação de Entrevistas e Documentos

Metacategorias	Categorias
I- A Formação dos Departamentos	1.Perspectiva do Ministério 2.Perspectiva atribuída ao Ministério 3.Perspectiva da Escola
II- Funcionamento dos Departamentos	*II.1. Dimensão organizacional:* 4. As reuniões 5. A coordenação 6. Instalações e os recursos 7. Análise/elaboração de documentos pedagógicos/organizacionais 8. Formação, inicial e contínua 9. Relação com o Conselho Pedagógico e outras estruturas
	II.2 Desenvolvimento Curricular: 10. Planificação 11. Gestão curricular 12. Avaliação
III- Prospectiva	13.Configuração dos departamentos 14.Funcionamento dos departamentos

[112] Expressão retirada da obra de Friedberg (1995: 309)

Foi desta forma que se tornou operacional a análise de dados que é descrita por Bogdan e Biklen (1994) como um processo de " busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão" (205). Este processo de *redução dos dados* (Miles e Huberman, 1991) tornou possível uma *apresentação dos dados* que facilite a comparação, *a interpretação*. Seguindo a exposição de Maroy (1997) procedeu-se a comparações verticais e horizontais. A primeira consiste na aproximação " de diferentes categorias da grelha de análise à mesma unidade de análise" (1997:143), que na nossa investigação correspondeu à formação e funcionamento dos departamentos, quer na escola azul, quer na escola do moinho. A segunda, a comparação horizontal, consiste em "aproximar análises verticais (...) a sistematizar as comparações difusas que são feitas na análise de cada situação encontrada."(1997:146), o que no presente estudo refere-se à aproximação da situação de cada escola, facilitando deste modo a interpretação, o despontar de *lógicas* de formação e funcionamento dos departamentos.

Embora esteja presente a noção que a interpretação fornecida por uma análise, como afirma Friedberg, não é mais que " um resultado parcial e provisório que corresponde a um estado de recolha dos dados, sem nenhuma pretensão à exaustividade" (1995:316)[113], o seu carácter científico " é função do respeito por um processo de inquérito" (317) que estabeleça uma relação entre a problemática e o campo seleccionado, estudado, adequada e que evite " o enviesamento das interpretações propostas para explicar a realidade" (Maroy,1997:147).

Como já foi referido, a recolha dos dados, que ocorreu dentro de uma postura estratégica, proporcionou uma pluralidade de «testemunhos», aliada à utilização de dois instrumentos de colheita de dados, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, também designado como processo de triangulação.

[113] Fridberg chama também a atenção para " a natureza particular do seu objecto, os sistemas humanos" (316).

Capítulo IV

Formação e Funcionamento dos Departamentos

Este capítulo está organizado em quatro secções. Na *primeira secção*, os departamentos curriculares como iniciativa da administração central são apresentados como o «Modelo Decretado», a regulação de controlo, onde se expõe de uma forma evolutiva a configuração estrutural e o funcionamento das estruturas de gestão intermédia curricular de acordo com o que é prescrito. A *segunda secção* trata do modo como cada escola interpretou e definiu a composição e o funcionamento destas estruturas de gestão intermédia curricular, no processo de elaboração e revisão do 1º Regulamento Interno. Expõe desta forma o «Modelo Interpretado». Na *terceira secção*, o «modelo praticado», apresenta-se as práticas ocorridas, na formação e no funcionamento dos departamentos, como actualização das «regras» presentes na gestão intermédia curricular. A segunda e a terceira secção dão corpo à expressão da regulação autónoma presente nas escolas. O capítulo encerra com uma secção relativa às *sínteses conclusivas*.

I- A Regulação de Controlo: «o Modelo decretado»

Nesta secção apresenta-se a configuração das estruturas de gestão intermédia curricular, bem como o seu funcionamento como um «modelo decretado» (Lima, 1998b), isto é, expondo o conjunto de orientações hierarquicamente produzidas sobre este assunto, que se encontram formalizadas na legislação. Como se trata de produção de regras para acção neste domínio, por via hierárquica e exterior às escolas, local de aplicação destas regras, estamos em presença de uma regulação de controlo (Reynaud, 1997).

Tanto para a formação como para o funcionamento prescritos são considerados dois momentos a que correspondem normativos diferentes. Um primeiro momento, imediatamente anterior à aprovação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (em Maio de 1998), é representado pelo despacho 8/SERE/89 e pelo Decreto-Lei nº172/91, então os dois em vigência. O segundo momento iniciado com a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, é representado por este normativo e pelo Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

Esta secção, tendo em conta as considerações acima descritas, inicia o seu desenvolvimento com a exposição sobre a formação dos departamentos a partir do desenho organizacional, da configuração e critérios de composição das estruturas da gestão intermédia curricular (conselhos de grupo/departamentos), cuja análise se baseia na tipologia proposta por Mintzberg (1999). De seguida, o funcionamento e a coordenação destas estruturas é apresentada tendo em conta a distinção entre a dimensão organizacional, quer interna ou externa, e a dimensão do desenvolvimento curricular nos seus diversos campos.

I-A: A Formação dos Departamentos

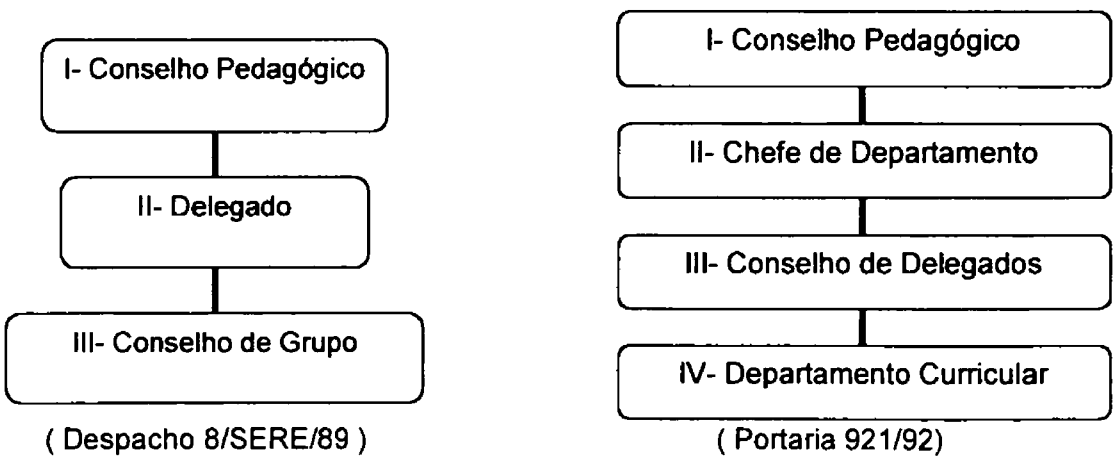
1. Os dois modelos em vigor: a herança

Aquando da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, estavam dois modelos de gestão das escolas em vigor. O mais antigo, e mais expressivo em número de escolas abrangidas, estava fundamentado no Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, completado na gestão pedagógica pelo Despacho 8/SERE/89. O segundo, em regime experimental, era regido pelo Decreto-Lei nº 172/91 e legislação subsequente, como a portaria nº 921/92. O Conselho Pedagógico apresentava-se em ambos como o órgão de gestão pedagógica de topo. No entanto o desenho organizacional relativo às estruturas de gestão intermédia da organização/articulação curricular apresentava características diferentes, no despacho 8/SERE/89 assenta em grupos disciplinares, na portaria nº 921/92 em departamentos curriculares.

1.1.O Desenho Organizacional e a procura da eficiência

Confrontando desde logo o desenho organizacional e os respectivos níveis de gestão prescritos nos dois normativos emerge desde logo a situação presente na figura.

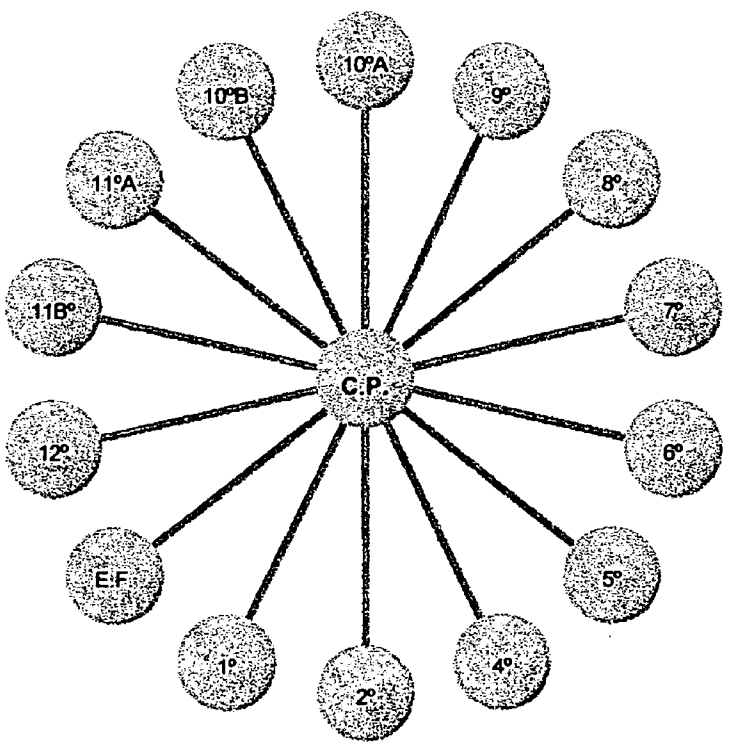
Figura 1- Níveis na gestão intermédia curricular



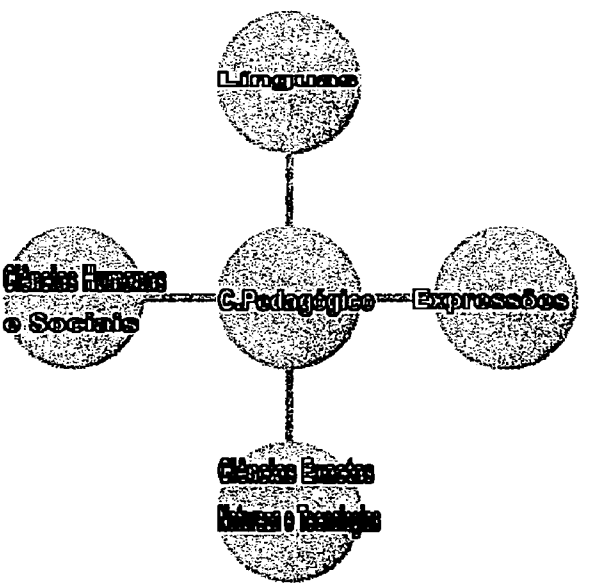
Assim, utilizando a tipologia apresentada em Mintzberg (1999) e confrontando os níveis na gestão intermédia curricular (figura 1), presentes no desenho organizacional dos dois diplomas em confronto, verifica-se que a portaria nº 921/92 apresenta um alongamento da estrutura com o aumento do número de níveis, em relação ao despacho 8/SERE/89. A apreciação que se faz é que, embora o fluxo da comunicação seja interrompido mais frequentemente por um número maior de níveis, considera-se, segundo Mintzberg (1999), que a estrutura alongada " emerge como sendo a mais eficiente, porque permite um fluxo de comunicações e de decisões mais ordenado"(1999:161-162). Considera-se ainda que as estruturas «achatadas» com menos níveis, mas com grupos de maiores dimensões exigem muito tempo " para resolver diferenças e coordenar os esforços de muitos" (Mintzberg, 1999:162).

Quanto à dimensão dos grupos, o alongamento operado pela portaria 921/92 trouxe o aumento da dimensão dos grupos da base, os departamentos curriculares, só no topo houve uma diminuição, concretamente no conselho pedagógico. Reduz-se, desta forma, a amplitude de controlo no funcionamento deste grupo, favorecendo a supervisão directa e o «ajustamento mútuo», conforme se pode verificar na figura 2.

Figura 2- Composição do Conselho Pedagógico: representantes das estruturas de gestão intermédia



(Despacho 8/SERE/89:
delegados dos grupos disciplinares)



(Portaria 921/92: Chefes de departamento)
Despacho nº 27/ME/93

Este desenho organizacional parece «materializar» um dos grandes objectivos expressos no preâmbulo do normativo, que determina a portaria 921/92, quando se refere a um outro órgão de topo com este propósito " A *estabilidade* e a *eficiência* da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo" (Decreto-Lei nº 172/91, itálico nosso).

Porém na base, com este diploma, as estruturas, os departamentos curriculares, aumentam significativamente de dimensão em relação aos grupos disciplinares previstos no despacho 8/SERE/89. Os departamentos curriculares são constituídos por um grande número de professores, uma vez que se procedeu a um reagrupamento dos grupos disciplinares já existentes (ver quadro 3). Dificulta-se, de certa forma, a coordenação pelo ajustamento mútuo, favorecendo o mecanismo da estandardização, estando já presente «residualmente» a estandardização pelas qualificações.

1.2. O Agrupamento em Unidades e a Interdisciplinaridade

Considerando as bases que podem ser usadas para formar agrupamentos, neste caso concreto grupos disciplinares (despacho 8/SERE/89) ou departamentos curriculares (portaria 921/92), e seguindo a tipologia apresentada por Mintzberg (1999), podemos reduzi-las a duas bases essenciais.

O agrupamento que é feito por objectivos ou por «mercado» (os destinatários), designadamente, e traduzindo para a realidade escolar em estudo, por produto ou os cursos presentes na escola, por «cliente» ou tendo em conta os alunos ou determinados grupos de alunos como acontece com os conselhos de turma, ou por região tendo em conta a integração no meio, as especificidades do local, por exemplo as componentes de âmbito local do currículo.

A outra base presente na formação dos agrupamentos é por função, isto é, tem em conta os processos de trabalho, as competências e os conhecimentos, no caso concreto a formação académica/científica dos professores, a ligação a determinadas faculdades.

A primeira base, por objectivos ou por «mercado», no caso da escola enquanto organização, centra-se mais nas especificidades de cada escola em concreto, resultando uma adequação ao meio e numa integração no local. A esta dinâmica podemos chamar de «endógena» e «horizontal». A segunda base, por função, competências e conhecimentos, coloca o centro de gravidade fora de cada escola

concreta para se situar nas habilitações académicas dos docentes adquiridas nas várias faculdades das universidades. A esta dinâmica podemos chamar de «exógena» e «vertical» por sair da realidade escolar concreta e se situar num nível de ensino superior.

Ora a formação dos agrupamentos, para a gestão intermédia da organização/articulação curricular, definida pelo Decreto-Lei nº 769-A/76 e completada pelo Despacho 8/SERE/89, aponta para a presença da base por função, competências e conhecimentos, uma dinâmica vertical, como a seguir se define " Os professores das diversas disciplinas organizam-se em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade." (8/SERE/89, ponto 18). Há aqui ainda um pressuposto de uma organização curricular disciplinar, onde a perspectiva da adequação dos alunos ao currículo prescrito ao nível nacional é mais forte do que a perspectiva inversa.

Com o Decreto-Lei nº 172/91, em complemento com a portaria nº 921/92, a base utilizada para a formação dos agrupamentos, ou seja, os departamentos curriculares, continua a ser de função, habilitações académicas, operando-se apenas a um reagrupamento dos vários grupos disciplinares como a seguir se define:

> " Ao departamento curricular pertencem todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência. Por despacho do Ministro de Educação são definidas as disciplinas ou grupos de docência que podem compor cada departamento curricular" (Decreto-Lei nº 172/91, Artigo 37º)

Como já se referiu, este reagrupamento, no contexto do diploma, encontra-se subordinado à eficiência que se quer dar à administração, no novo modelo de gestão, no caso concreto, reduzir o número de elementos do Conselho Pedagógico, pela diminuição do número de representantes dos departamentos curriculares em relação aos representantes dos grupos disciplinares, como se pode observar na figura 2. A dimensão pedagógica está ausente no dispositivo proposto neste diploma. Só vai ser recuperada mais tarde em 1993 no preâmbulo do Despacho nº27/ME/93, que define a composição de cada departamento, quando se refere à constituição do departamento curricular, enquanto estrutura pedagógica, como

> "uma inovação fundamental para a construção de uma escola integradora dos vários saberes e experiências, capacitada para desenvolver um projecto educativo próprio, no qual projectos transdisciplinares assumem especial relevância" (Preâmbulo, 2º parágrafo).

Neste diploma apresenta-se uma justificação de âmbito pedagógico, a articulação curricular interdisciplinar, para a configuração destas estruturas de gestão intermédia. De qualquer forma, a base continua a ser a função, ou seja, o que prevalece são as afinidades entre os vários conhecimentos disciplinares para constituir os departamentos, como no quadro seguinte se apresenta. Assim, a configuração dos departamentos permanece fixa, uniforme para cada escola, sendo «imune» ao desenvolvimento do "projecto educativo próprio" de cada escola.

Quadro 3- Despacho nº 27/ME/93: Definição dos Departamentos Pluridisciplinares

Departamento	Grupos Disciplinares	Disciplinas referidas
Línguas	8ºA; 8ºB; 9º	Língua Portuguesa; Português A; Português B; Latim; Grego; Francês; Inglês; Alemão; outras Línguas Estrangeiras.
Ciências Humanas e Sociais	7º;10ºA; 10ºB; 11ºA;Educação Moral e Religiosa (Católica e outras confissões)	História e geografia de Portugal; História; História da arte; Geografia; Introdução à Filosofia; Filosofia; Psicologia; Introdução à Economia; Introdução ao Direito; Sociologia; Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social; Desenvolvimento Pessoal e Social; Educação Moral e Religiosa Católica e de outras Confissões.
Ciências Exactas e da Natureza e Tecnologias	1º;2º; 4ºA; 4ºB; 11ºB; 12º	Matemática; Métodos Quantitativos; Ciências da Natureza; Ciências Naturais; Ciências da terra e da Vida; Biologia; Geologia; Físico-Químicas; Ciências Físico-Químicas; Física; Química; Educação Tecnológica.
Expressões	5º; Educação Física	Desenho e Geometria Descritiva A.; Desenho e Geometria Descritiva B; Educação Visual e Tecnológica; Educação Visual; Teoria do *Design*; Materiais e Técnicas de Expressão Plástica; Educação Musical; Educação Física.

Nota: em cada departamento poder-se-á integrar outras disciplinas e especificações consideradas afins tanto na componente da formação técnica e nas especificações terminais dos cursos tecnológicos. O 6º grupo como se situa exclusivamente nesta dimensão do currículo não vem explicitamente referido, cabendo a cada escola inseri-lo num dos dois departamentos de ciências.

Como se pôde verificar, o despacho 8/SERE/89 (grupos disciplinares) e a portaria 921/92 (departamentos curriculares) apresentam dois modelos de gestão pedagógica com características próprias, onde o desenho organizacional deste último revela preocupações de eficiência ao nível do topo, à custa do aumento da dimensão das estruturas intermédias, os departamentos curriculares. Quanto às bases, que determinam os agrupamentos nas estruturas intermédias, verifica-se que é a mesma base por função ou disciplinar, que está presente tanto no despacho como na portaria, pese embora a diferença nesta última na composição, na terminologia e no intuito interdisciplinar.

2. A Proposta de Aprendizagem: O Decreto-Lei nº115-A/98

2.1. Desenho e Posição Organizacional

Os departamentos curriculares de acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, em conjunção com o conselho de turma e os conselhos de directores de turma, integram-se nas estruturas de orientação educativa, que se situam numa dependência organizacional de dois órgãos, a Direcção Executiva, responsável pela administração e gestão da escola, e o Conselho Pedagógico, responsável pela coordenação e orientação educativa da escola. Em relação a este órgão as estruturas de orientação educativa participam na sua composição a partir dos seus representantes, no caso dos departamentos curriculares a participação processa-se através dos coordenadores. Estão subordinadas também ao projecto educativo uma vez que foram criadas " com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola" (Artº34º,1). A grande finalidade destas estruturas é "assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa" (Artº34º,1). No projecto para a discussão pública (Projdp) não está presente esta especificação, no seu lugar apenas se encontra "orientação educativa da escola"(Artº34º,1). Há pois a adição dos critérios da eficácia e da qualidade no acompanhamento dos alunos. Estas estruturas situam-se, pois, num nível intermédio, entre os órgãos de topo já referidos e o processo de ensino-aprendizagem nas actividades lectivas, que se desenrolam predominantemente em situação de aula.

Em relação aos níveis utilizados na gestão do currículo há um retomo a uma estrutura «achatada» com os mesmos níveis já presentes no Despacho 8/SERE/89. Os coordenadores ficam com a função de representação no Conselho Pedagógico e a coordenação pedagógica, não já do grupo disciplinar, mas do departamento curricular. O conselho de delegados estipulado no Decreto-Lei nº 172/91 já não está presente. No entanto mantém-se o «emagrecimento» do órgão de topo, o Conselho Pedagógico, tal como no diploma anterior, com um número de elementos não superior a 20, dando corpo a um princípio da administração das escolas expresso no Decreto-Lei nº115 "Estabilidade e eficiência da gestão escolar" (Artigo 4º,1-e).

2.2. A Composição e os Critérios

Quanto à composição dos departamentos, aquando do início do processo, não é muito explícito e claro no Projecto para Discussão Pública (Projdp) uma representação multidisciplinar e plural dos grupos disciplinares em cada departamento, estipula-se apenas " departamentos curriculares nos quais se encontram representados as disciplinas e grupos de docência" (Projdp,artº34º,2), em conjunção com o facto de não ser apresentado qualquer critério para o agrupamento das disciplinas e dos grupos disciplinares. É com o Decreto-Lei nº115-A/98 (DL115) que a representação multidisciplinar já é explícita, sem haver agora referência aos grupos de docência " departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares" (DL115,artº35º,2- sublinhado nosso). Em complemento desta disposição diferente dá-se a apresentação explícita no DL115 de três critérios de «agrupamento»:

> *" de acordo com os cursos leccionados[1], o número de docentes por disciplina[2] e as dinâmicas a desenvolver pela escola [3]" (DL115,artº35º,2).*

O primeiro critério refere-se à configuração curricular de cada escola, no que diz respeito aos cursos do secundário abertos em cada escola. O segundo é de âmbito pragmático, quantitativo, aponta para a dimensão de cada departamento a formar. O terceiro aponta inequivocamente para a iniciativa de cada escola, as exigências locais, quer na dimensão pedagógica ou organizacional. Todos os três critérios, embora o último seja mais generoso, apontam para o reforço da autonomia de cada escola no seu desenho organizacional, no caso concreto dos departamentos, através da utilização de critérios endógenos para a orientação das práticas organizacionais e pedagógicas/curriculares, de acordo com o que vem expresso logo no início do preâmbulo do diploma " A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação" (D.L.115-A/98). O primeiro e terceiro critérios integram-se também nos princípios, expressos no diploma, da administração das escolas " Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa" (D.L.115-a/98, artigo 4º, 1-b). Por outro lado, os critérios atrás referidos, os cursos leccionados e as dinâmicas da escola, analisados numa perspectiva das bases utilizadas para a formação de agrupamentos representam uma alteração significativa, isto é, **da base funcional,**

vertical/exógena, passa para a base por objectivos ou «mercado», horizontal/endógena, numa dinâmica que irá ser expressa na finalidade atribuída a estas estruturas pedagógicas no Decreto Regulamentar nº 10/99 " adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos." (artigo 3º,1).

Sem ferir esta vertente, também estão presentes critérios de âmbito organizacional/administrativo, o D.L.115-A/98, na secção reservada ao conselho pedagógico, apresenta uma condicionante ao número de representantes dos departamentos, quando se refere ao número de elementos do conselho pedagógico e ao seu impacto no desempenho de competências na área da articulação curricular, onde se menciona a necessidade de "conferir a maior eficácia a este órgão (...) através de uma representação multidisciplinar"(D.L.115-A/98, Artº25º,2). É uma condicionante apresentada em nome da eficácia que exige a representação multidisciplinar do Conselho Pedagógico, situando-se do lado de «fora» do funcionamento dos departamentos. O Decreto Regulamentar nº10/99 (D.R.10/99) adiciona a esta condicionante uma outra relativa à gestão do crédito de horas para o exercício das funções de coordenação, que passa a ser fixo para a articulação curricular, 66 horas, quando antes era variável de acordo com o número de docentes por cada grupo disciplinar, quando expressa:

> *" O número de estruturas destinadas à articulação curricular deve resultar de uma gestão equilibrada entre o crédito de horas lectivas semanais (...) e o número de representantes no conselho pedagógico"(DR10/99,artigo 3º, 4).*

Em suma, este novo normativo no âmbito do desenho organizacional revela as mesmas preocupações de eficiência ao nível do «emagrecimento» do órgão de topo, já presentes na portaria 921/92, embora sem recorrer ao «alongamento» da estrutura. No entanto é na composição, mais propriamente na base dos agrupamentos das estruturas de gestão intermédia, que marca a diferença ao propor a base por objectivos ou «destinatários». Este convite à aprendizagem é completado por um outro aspecto de não menor importância, isto é, já não há uma apresentação definida das estruturas de gestão intermédia pedagógica, como acontecia com os grupos disciplinares, agora abre-se uma área de incerteza na definição e aplicação concreta que cada escola tem de fazer. Toma-se necessária uma negociação, uma decisão política.

I- B: O Funcionamento dos Departamentos

O funcionamento dos departamentos é aqui apresentado a partir das competências atribuídas nos três diplomas às estruturas da gestão intermédia curricular, conselhos de grupo ou departamentos. Estas competências/regras organizam-se em duas dimensões distintas, embora complementares, do funcionamento do departamento. A primeira, a dimensão organizacional é desenvolvida a partir de dois níveis, o interno no seio do departamento e o externo nas relações com outras estruturas da escola ou fora desta. A segunda dimensão diz respeito ao desenvolvimento curricular, entendida nos seus três momentos, a planificação, a gestão curricular e a avaliação. Por fim, estas duas dimensões são confrontadas com a posição e actuação do coordenador.

Começar-se-á por apresentar, numa primeira parte, as competências relativas ao funcionamento decretadas, previstas, nos dois diplomas anteriores à entrada do decreto-lei nº 115-A/ 98. As escolas quando são confrontadas com a elaboração do 1º R.I. não têm um modelo decretado muito pormenorizado à disposição, só posteriormente no momento da revisão do R.I. sai o decreto regulamentar nº10/99, cujo modelo de funcionamento para as estruturas intermédias de gestão curricular (departamentos curriculares) será apresentado numa segunda parte. Por último, confrontar-se-á os modelos substituídos com este novo modelo, no sentido de configurar as mudanças introduzidas e as continuidades.

3. Os Modelos a Substituir

3.1. O Despacho 8/SERE/89

Quanto ao funcionamento da estrutura intermédia, o conselho de grupo, o Despacho 8/SERE/89 apresenta 6 atribuições/competências que se distribuem de acordo com o quadro em baixo.

Quadro 4- Despacho 8/SERE/89 (Ponto 19): Atribuições dos **Conselho de Grupo.**

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R.O.**	
Atribuições*	*6)*		*3)*	*2)* *4)* *3)*	*5)*	*1)* *3)*	*1)* *2)*	*5)*	**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**2** (18%)			**6** (55%)			**3** (27%)		**11**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

*As atribuições são identificadas com o número expresso no normativo.

Em relação ao desenvolvimento curricular, o despacho apresenta apenas duas atribuições/regras num total de 6. Esta dimensão sai assim subalternizada em relação às outras duas dimensões. Em relação aos campos desta dimensão, uma das atribuições diz respeito à planificação e a outra refere-se à avaliação dos discentes, conforme o quadro 4. Ficando o campo relativo à gestão curricular sem qualquer regra/competência, deixando deste modo espaço para um trabalho mais individual para cada professor na sua sala de aula.

A vertente organizacional é a mais valorizada neste funcionamento do conselho de grupo, prescrito pelo despacho. A dimensão interna é a que possui mais frequências quanto às competências prescritas, salientando-se o campo relativo à formação que é «alvo» de três atribuições. A dimensão externa vem em segundo lugar quanto ao número de frequências, sendo de destacar a importância relativa do campo das relações com o conselho pedagógico, nos domínios da formação dos docentes e na construção do projecto educativo. No campo da relação com outras estruturas aparece uma atribuição que se refere à relação com outras escolas quanto aos materiais pedagógicos.

Quanto à coordenação, o despacho confere sete competências ao delegado que são distribuídas de acordo com o quadro 5, em baixo.

Quadro 5- Despacho 8/SERE/89 (Pontos 21 e 22): Competências do Delegado

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
Competências*	C2			A2 C1 C4	A3	C3	A1	A3 C4	**Total**
Frequências (Absolutas e relativas)	**1** (11%)			**5** (56%)			**3** (33%)		**9**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

* As competências são identificadas com o número expresso no normativo, correspondendo as que têm a letra A ao ponto 21 e as que têm a letra C ao ponto 22 do despacho 8/SERE/89.

Na actividade prevista do delegado também é a dimensão do desenvolvimento curricular a menos apreciada, repetindo-se a ausência de competências relativas ao campo da gestão curricular, alargando-se esta ausência ao campo da avaliação.

Aqui a vertente organizacional é ainda mais valorizada, sendo a dimensão interna aquela que possui mais regras, adquirindo deste modo a primazia. O campo da formação é novamente o que mais se destaca nesta dimensão. A dimensão organizacional externa aparece também em segundo plano com três regras, onde o campo das relações com outras estruturas se sobrepõe à relação com o Conselho Pedagógico quanto ao número de frequências.

Confrontando as configurações dadas ao conselho de grupo e ao delegado verifica-se uma similitude na valorização vertente organizacional, em especial a dimensão organizacional interna, com o destaque em ambas do campo da formação. Por outro lado, o desenvolvimento curricular é também desvalorizado em ambas, onde o campo da gestão curricular não apresenta qualquer referência. Este quase decalque ou justaposição ajuda a definir um «padrão» quanto ao funcionamento previsto pelo despacho para esta estrutura de gestão intermédia.

3.2. A Portaria nº 921/92

Este normativo confere onze competências para o funcionamento dos departamentos curriculares, quase o dobro das atribuições previstas pelo despacho para os conselhos de grupo, que se distribuem conforme o quadro 6.

Quadro 6- Portaria nº921/92 (Artigo 3º) : Competências do Departamento

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R. C. P.**	**R. O.**	
Competências*	a)	a) b) c) d) e)	b) d) h)	i) f)	j) b)	l)	g)	b) d) e) f)	**Total**
Frequências (Absolutas/ Relativas)	**9** (48%)			**5** (26%)			**5** 26%)		**19**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

* As competências são identificadas com a letra expressa no normativo acima referido.

Assim, da observação do quadro 6, verifica-se que, ao contrário do normativo anterior, é a dimensão do desenvolvimento curricular a mais valorizada pelo número de frequências registado. Por outro lado, ao contrário do que se observou anteriormente é o campo da gestão curricular o que se destaca com o maior número de frequências, e o campo da avaliação também mudou ligeiramente atendendo pelo número de competências atribuído.

Embora a dimensão do desenvolvimento curricular detenha a primazia, a vertente organizacional considerada no seu conjunto continua a ter bastante importância. Na dimensão interna são os campos da formação e das instalações/recursos didácticos que se destacam, enquanto que na dimensão externa é o campo da relação com outras estruturas que apresenta mais frequências.

Relativamente à coordenação também são atribuídas onze competências ao chefe de departamento que se distribuem de acordo com o quadro em baixo.

Quadro 7 -Portaria nº921/92 (artigo 5º) : Competências do Chefe de Departamento.

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R. C. P.**	**R.O.**	
Competências*		b) c)		a) f) g) h)	e)	d) j) l)	c) h)	b) e) i) g)	**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**2** (12%)			**8** (50%)			**6** (38%)		**16**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

* As competências são identificadas com a letra expressa no normativo acima referido.

No entendimento da coordenação, presente na portaria, é a dimensão organizacional interna a mais valorizada com metade da frequência das competências definidas. O centro de gravidade encontra-se aqui. O campo da formação é o mais referido, seguindo-se-lhe logo o campo da análise e elaboração de documentos. A importância dada também à dimensão externa, em especial no campo das relações com outras estruturas, reforça a vertente organizacional do chefe de departamento. O desenvolvimento curricular aparece claramente secundarizado.

A partir do que foi exposto, emerge um «padrão» de funcionamento desta estrutura de gestão intermédia, previsto pela portaria, diferente do anteriormente exposto. Aqui encontramos um departamento mais centrado na dimensão do desenvolvimento curricular, embora haja um certo equilíbrio com as outras duas dimensões organizacionais, e uma coordenação claramente vocacionada para a vertente organizacional, em especial a interna.

4. A Mudança: o Decreto Regulamentar nº10/99

Na sequência da publicação do decreto-lei nº115A/98 sai um ano depois o diploma que regulamenta as competências das estruturas de orientação educativa, o decreto regulamentar nº10/99. Em relação ao funcionamento dos departamentos são atribuídas oito competências, que cobrem as três dimensões analíticas conforme vem expresso no quadro 8.

Quadro 8 -Decreto Regulamentar nº10/99 (Artigo 4º): Competências do Departamento.

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna			Organizacional externa		
	P	**G.C.**	**Av**	**F**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R.O.E.**	
Competências*	a) e)	b) c) d) f)	f)	g) h)				c)	**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**7** (70%)			**2** (20%)			**1** (10%)		**10**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

* As competências são identificadas com a letra expressa no normativo acima referido.

De uma forma inequívoca, o desenvolvimento curricular é a dimensão mais valorizada quanto às frequências das competências. Esta centralidade reforça de certo modo a tendência verificada no funcionamento previsto na portaria 921/92. Esta prioridade vem ao encontro do problema que identifica esta estrutura pedagógica, o desenvolvimento curricular ao nível intermédio, para o qual os departamentos curriculares são responsáveis por uma resposta assente na articulação curricular. Assim, em relação à planificação, as duas competências ou as duas regras de funcionamento expressas pressupõem um agrupamento formado na base dos objectivos ou «destinatários» uma vez que sujeitam a planificação à realidade da escola ou à especificidade do grupo de alunos. Não é pois de estranhar, verificar que a gestão curricular é o campo onde encontramos um maior número de competências/regras, estando presentes as medidas de reforço, de diferenciação pedagógica e a prevenção da exclusão.

A vertente organizacional é notoriamente subalternizada, em especial a dimensão externa, onde a relação vertical com o conselho pedagógico, nem sequer chega a ser considerada. Ao nível interno é o campo da formação que é exclusivamente tratado, com duas competências/regras, ficando os restantes campos sem qualquer referência.

Quanto à coordenação, este diploma atribui sete competências ao coordenador de departamento, deixa de ser denominado chefe, que se distribuem de acordo com o quadro 9.

Quadro 9 - Decreto Regulamentar nº10/99 (Artigo 5º): Competências do Coordenador.

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R.O.**	
Competências*	b) d)	c) d)		a) f)		e) g)	d)	c)	**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**4** (40%)			**4** (40%)			**2** (20%)		**10**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

* As competências são identificadas com a letra expressa no normativo acima referido.

Ao contrário do que ficou definido para os departamentos, a coordenação está predominantemente vocacionada para a vertente organizacional, embora de uma forma equilibrada, uma vez que a dimensão do desenvolvimento curricular também é valorizada. Na dimensão organizacional interna é de referir a ausência de competências no campo relativo às instalações/recursos, o mesmo acontece na

dimensão desenvolvimento organizacional relativamente ao campo da avaliação.

No confronto da distribuição das competências relativas ao departamento e à coordenação, verifica-se que o departamento aparece vocacionado para a dimensão do desenvolvimento curricular, enquanto que a coordenação se orienta predominantemente para a vertente organizacional, em especial a dimensão interna. Daqui surge um «padrão» próprio prescrito por este normativo para o funcionamento desta estrutura de gestão intermédia.

5. Tendências

Estabelecidas as características dos modelos prescritos por cada normativo quanto ao funcionamento destas estruturas de gestão intermédia, apresenta-se de seguida estes quadros (10 e 11), onde se procede a uma comparação entre os normativos de modo a visualizar semelhanças, diferenças e obter um melhor contraste, definição, dos modelos em presença.

Quadro 10- Competências dos Conselhos/Departamentos: Comparação das Frequências.

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		Total
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
8/SERE/89	1	0	1	3	1	2	2	1	**11**
Frequências	**2** (18%)			**6** (55%)			**3** (27%)		
921/92	1	5	3	2	2	1	1	4	**19**
Frequências	**9** (48%)			**5**(26%)			**5** (26%)		
D.R. 10/99	2	4	1	2	0	0	0	1	**10**
Frequências	**7** (70%)			**2** (20%)			**1** (10%)		

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

Quanto aos agrupamentos, verifica-se que há uma transferência do centro de gravidade do funcionamento destas estruturas da dimensão organizacional interna para a dimensão do desenvolvimento curricular, iniciada com a portaria nº 921/92, embora de uma forma relativamente suave, sendo reforçada esta tendência com o novo diploma, D.R. nº10/99. Esta mudança opera-se através de um duplo movimento,

a valorização do campo da gestão curricular, por um lado, e o esvaziamento dos campos da dimensão organizacional, tanto interna como externa. Em relação às tendências de continuidade verifica-se na dimensão organizacional a manutenção da importância do campo da formação. O reforço do campo da relação com outras estruturas operado com a portaria é abandonado no diploma seguinte, confinando-se a uma presença residual.

Em relação à coordenação o quadro 11 apresenta-nos a comparação entre os três normativos até aqui referidos.

Quadro 11- Competências da Coordenação: Comparação das Frequências.

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*			*Organizacional externa*		Total
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
8/SERE/89 Frequências	1	0	0	3	1	1	1	2	**9**
	1 (11%)			**5** (56%)			**3** (33%)		
921/92 Frequências	0	2	0	4	1	3	2	4	**16**
	2 (12%)			**8** (50%)			**6** (38%)		
D.R. 10/99 Frequências	2	2	0	2	0	2	1	1	**10**
	4 (40%)			**4** (40%)			**2** (20%)		

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação;
Organizacional Interna: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

Assim, quanto à coordenação, a portaria nº 921/92 não representa um corte com a tendência presente no despacho 8/SERE/89, uma vez que a dimensão organizacional interna mantém-se como a predominante, onde o campo da formação desempenha um papel importante, sendo acompanhado no segundo diploma pela emergência do campo da análise e elaboração de documentos de âmbito organizacional. Por outro lado, a importância relativa das outras dimensões mantêm-se. Com o decreto regulamentar nº 10/99 mantém-se o predomínio da vertente organizacional, mas de uma forma mais equilibrada uma vez que o desenvolvimento curricular é reforçado quanto ao número de competências.

Definidos os «padrões» decretados nestes normativos, cabe agora apresentar na próxima secção as opções de cada escola, de modo a revelar as estratégias micropolíticas presentes no «modelo interpretado ou recriado».

II- A Regulação Autónoma: «o Modelo Interpretado ou Recriado»

Como já foi referido, com a saída do Decreto-Lei 115-A/98, no campo da gestão pedagógica intermédia, as escolas iniciaram um processo de aplicação de um novo regime de gestão. No quotidiano das escolas este processo traduziu-se num primeiro momento na elaboração do 1º Regulamento Interno até 31 de Dezembro de 1998. No âmbito do nosso tema, o que nos interessa descrever e analisar é o modo como foram interpretadas e definidas estas estruturas de gestão intermédia, que vão substituir os grupos disciplinares. Inicia-se um processo de contextualização, onde se destacam certos elementos, nem sempre previstos e coincidentes com as intenções presentes na legislação, dando origem a um «modelo interpretado ou recriado» (Lima, 1998).

O diploma determina, assim, um novo dispositivo de regulação, que preconiza uma nova solução ou lógica para o problema da organização/desenvolvimento curricular assente na articulação curricular pluridisciplinar, através de estruturas de base endógena, integrada, isto é, por objectivos ou «destinatários». Porém cada escola fica confrontada numa situação de incerteza, um espaço de autonomia, uma vez que tem de decidir quantos departamentos quer ou pode criar, tendo em atenção as condicionantes da composição reduzida do conselho pedagógico e a gestão do crédito horário fixo e não proporcional. Por outro lado, também é necessário definir a composição de cada departamento e aqui entra também a questão dos critérios/lógicas que vão ser usadas neste processo. O decreto-lei nº 115-A/98 apresenta, como já vimos, critérios de natureza diferente dos apresentados anteriormente, quando utiliza uma base por objectivos ou «local». A anterior reforma, em regime de experiência, da direcção, administração e gestão das escolas, Decreto-Lei nº172/91 completada com despacho nº27/ME/93, determinava concretamente o número e a composição dos departamentos curriculares. Agora o número, a composição dos departamentos estão em aberto. Acresce referir, ainda, que é necessário definir o regime de funcionamento com a selecção das competências/regras destas estruturas, uma vez que o decreto regulamentar nº10/99 em que são definidas as competências das estruturas de orientação educativa ainda não tinha saído, na época da elaboração do 1º Regulamento Interno.

Todos estes factores de incerteza conferem a este momento de elaboração do regulamento interno uma especial importância para o conhecimento das estratégias de cada escola. É todo um processo de interpretação, de «aprendizagem» e «invenção», para dar resposta célere, no espaço de Setembro a Dezembro de 1998, a este problema colocado pela regulação de controlo, o diploma 115-A/98. As escolas vão ficar numa situação de tensão entre o «velho», o modelo em vigor, e o «novo», o modelo a aplicar e definir. É todo um processo de opções, de negociação interna que é necessário fazer. O momento da revisão do regulamento interno também é revelador quanto às estratégias micropolíticas.

Esta secção II é constituída por duas partes, A e B. Na primeira trata-se da formação dos departamentos nas duas escolas, Escola Azul e Escola do Moinho, quer na elaboração do 1º Regulamento Interno, quer num segundo momento com a revisão deste regulamento. Na segunda parte, apresenta-se o funcionamento dos departamentos nas duas escolas a partir das competências seleccionadas pelo processo de interpretação/recriação, inscritas no 1º Regulamento Interno e posteriormente no regulamento revisto.

II- A: Formação dos Departamentos

Nesta primeira parte apresenta-se o processo que em cada escola vai levar à definição do desenho organizacional e à configuração concreta de cada departamento. Preenche-se desta forma a zona de incerteza presente na regulação de controlo, no que tinha sido decretado sobre a gestão intermédia curricular no 115-A/98. Para descrever esse processo concorrem os dados relativos ao grupo de trabalho formado em cada escola para elaborar o 1º Regulamento Interno, sobre a sua constituição, modos de trabalho e em especial sobre a interpretação vigente a propósito da formação dos departamentos. Em complemento são apresentados os dados, recolhidos daquilo que foi definido no 1º Regulamento Interno, quanto ao desenho organizacional e à configuração concreta dos departamentos.

1. A Escola Azul: o 1º Regulamento

1.1. O Grupo de Trabalho e a Formação dos Departamentos

Constituição do grupo de elaboração e os modos de trabalho

De acordo com a legislação é a direcção da escola, conselho directivo ou comissão instaladora, que tem a responsabilidade de elaborar o 1º regulamento interno, podendo no entanto para isso designar um grupo de trabalho. No caso desta escola é a Assembleia Constituinte que toma a iniciativa do processo, o recente órgão previsto no novo regime de administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, 4 de Maio). Manifesta-se a preocupação em que a equipa traduza na sua constituição a diversidade de elementos presentes na escola, docentes, alunos, não docentes, estando no entanto ausentes os pais e encarregados de educação.

> *"Nós, dentro da Assembleia Constituinte, elegemos um grupo de professores (...), juntamente com os alunos para fazer a parte dos alunos (...), também entrou a coordenadora dos directores de turma para tratar dos problemas disciplinares, (...) um representante dos empregados, também trabalharam juntamente com o corpo docente."(E3:2)*[114]

[114] Em relação às entrevistas esta é a codificação que vai ser usada ao longo deste capítulo: o primeiro algarismo corresponde ao número da entrevista, neste caso é a terceira, e o segundo algarismo separado por dois pontos corresponde ao parágrafo do texto do protocolo da entrevista.

O desenvolvimento do trabalho foi tratado a partir de grupos e havia reunião plenária quando a Assembleia Constituinte reunia. Manifestou-se a preocupação em distribuir o trabalho de acordo com a diversidade dos elementos constituintes do grupo de trabalho, ficando a redacção do texto a cargo do corpo docente.

> *" (...) o corpo docente, mais facilmente redigia e os outros iam ver a legislação, ver o regulamento interno, direitos e deveres, tentámos sempre que todas as partes envolvidas participassem ".(E3:2). "nós distribuímos exactamente por grupos, portanto cada grupo tratava da sua parte e quando havia a Assembleia Constituinte reuníamos"(E3:6).*

O trabalho desenvolveu-se através da auscultação de várias pessoas segundo o princípio de que todos os que fossem implicados nas decisões a tomar seriam ouvidos. Menciona-se a abertura para as eventuais e devidas emendas perante os problemas que fossem surgindo. Para prosseguir uma boa fundamentação do trabalho também há o cuidado em consultar a legislação. O princípio da prestação de contas também é aqui referido. É nesta metodologia de trabalho que a formação dos departamentos se enquadra.

> *"Os problemas que surgiam, íamos emendando. Houve auscultação é claro, (...). Aos delegados de grupo na altura (...) houve auscultação a uma série de gente, portando tudo o que fosse envolvido foi auscultado. Foi consultada toda a legislação, dávamos conta do que já tínhamos feito, se faltava alguma coisa." (E3:6).*

Definição dos departamentos

A equipa responsável revelou preocupação em seguir de perto a legislação, num propósito de acompanhar de perto a reforma em curso. No entanto, dos critérios apresentados no Decreto-Lei nº 115-A/98 para a formação dos departamentos apenas ficou a ideia de que teriam de ser formados numa perspectiva pluridisciplinar, em que o elemento agregador é a afinidade no campo científico das várias disciplinas.

> *"Nós interpretámos tal e qual como vinha na legislação e aceitámos (...). Primeiro, um departamento que envolvia as línguas, por exemplo, línguas e literaturas, depois a área era a das ciências experimentais,"(E3:16). " nós achávamos que o departamento...que há áreas que são comuns às várias disciplinas."(E3:22)*

Nos aspectos considerados críticos pela equipa aparece o problema do crédito global horário relativo às reduções dos cargos, especificamente o cargo de coordenador, com consequências para a formação dos departamentos. A formação do Conselho Pedagógico não é considerada problemática.

> *"Mais problemático no regulamento interno foi sem dúvida o crédito global de escola, que dá muito poucas horas (...), porque sem redução e com o envolvimento que as pessoas cada vez mais têm na escola é difícil." (E3:10).*
> *"A composição do conselho pedagógico não me trouxe problemas." (E3:12)*

1.2.- O Desenho Organizacional e o Agrupamento em Unidades

O resultado da formação dos departamentos, elaborado pelo grupo de trabalho e inscrito no 1º regulamento, é o que está expresso em baixo nas figuras 3 e 4.

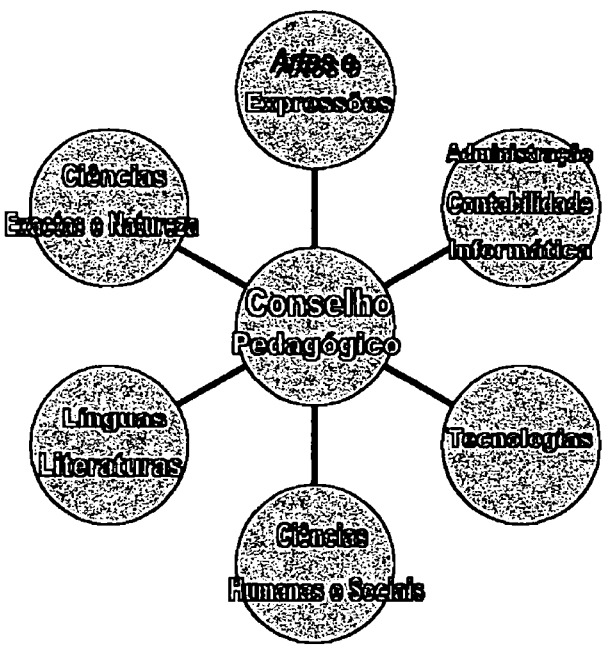


Figura 3 - Escola azul: 1º R.I.:
Nº de Estruturas de Articulação Curricular

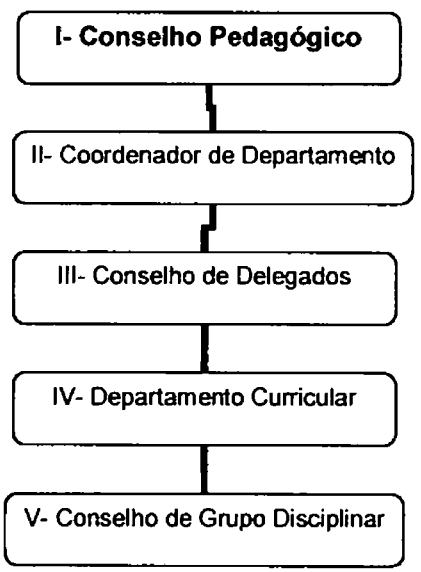


Figura 4 - Escola azul: 1º R.I.:
Nº de Níveis na Articulação Curricular

Como já foi referido, no ponto anterior, há uma preocupação nesta escola em seguir de perto a legislação, em procurar a legitimidade formal. Assim, quanto ao desenho organizacional, a escola azul vai optar por uma estrutura alongada (figura 4),

próxima do Decreto-Lei nº 172/91 (figura 2), embora um pouco mais acentuada. Este alongamento da estrutura deve-se à incorporação do conselho de delegados, presente no decreto que serviu de modelo, ao mesmo tempo que se mantém o conselho de grupo, este já não previsto no normativo que serviu de referência à escola. Obedece-se de certo modo a uma lógica de sincretismo, que afasta a lógica da substituição. Concilia-se o «velho», os conselhos de grupo, com aquilo que é considerado «novo», os departamentos pluridisciplinares, num compromisso de equilíbrio.

A procura da legalidade formal, a proximidade à legislação, também se vai manifestar na configuração concreta dos departamentos. Os três critérios/lógicas apresentados no decreto-lei nº 115-A/98, - o número de professores, os cursos da escola e as dinâmicas da escola – em especial os dois últimos, possuíam um grau de incerteza relativamente elevado. Estes critérios apontavam para uma negociação interna de resultados e custos imprevisíveis, que não se coadunava também com o tempo dado pela regulação de controlo, que correspondia a um período escolar. Procura-se, assim, a solução para o problema na adopção de um modelo legal, o Decreto-Lei nº 172/91, já presente no desenho organizacional. Este diploma não esteve em vigor nesta escola, no entanto tinha a vantagem de já se referir a departamentos curriculares com uma composição bem definida, presente na legislação subsequente, o despacho nº 27/ME/93. Como se pode observar pelo confronto das figuras 3 e 2, há uma grande semelhança quanto ao número e à designação dos departamentos. Há apenas mais dois departamentos o de administração, contabilidade e Informática, que «nasce do desdobramento» do departamento de Ciências Humanas e Sociais, e o de Tecnologias cuja designação já vem expressa no despacho nº 27/ME/93.

Os departamentos assim formados apresentam como critério a afinidade de conhecimentos, a base por função, segundo a tipologia de Mintzberg (1999), afastando-se dos critérios presentes no decreto-lei nº115-A/98, que apontavam para uma base por objectivos ou «local». Desta forma, o quase decalque do diploma 172/91 quanto à designação e composição dos departamentos garante uma legitimidade formal à opção feita, ao mesmo tempo que abrevia ou evita, de certo modo, o processo de negociação interno.

2 – A Escola Azul: Revisão do Regulamento

2.1. O Grupo de Trabalho e a (Re) Formação dos Departamentos

Constituição do Grupo e Modos de Trabalho

A constituição do grupo de trabalho para a revisão do Regulamento Interno processa-se da mesma forma que o primeiro grupo para a elaboração, mantendo-se os elementos docentes neste segundo grupo, bem como a ligação à Assembleia de Escola.

> *"Da mesma forma que a primeira. (...) nós temos na Assembleia de Escola representantes das várias partes, funcionários, professores e os nossos alunos nisso são extremamente cuidadosos" (E3:36).*

Os modos de trabalho foram semelhantes, dando lugar a uma divisão do trabalho, onde os docentes continuam a ter uma actuação predominante. Refere-se que houve necessidade de uma maior auscultação devido ao desagrado quanto à configuração dos departamentos na primeira versão do Regulamento Interno.

> *"Foi semelhante"(E3:40). " (...) com uma maior, estou convencida disso, uma maior auscultação porque o desagrado foi muito grande na primeira revisão " (...) sei que eram à volta de 20 grupos disciplinares, ora era impossível fazer 20 departamentos."(E3:42)*

b) Definição dos Departamentos

Não se manifesta nesta escola uma identificação com estes departamentos pluridisciplinares, mesmo tendo uma legitimidade formal. O dispositivo grupo disciplinar continua a ser o preferido para a gestão intermédia curricular. Porém há dois constrangimentos importantes a considerar, a composição do Conselho Pedagógico, que tem como número máximo legal 20 elementos, e a gestão do crédito global horário para os cargos de coordenação dos departamentos. É necessário ajustar, encontrar um ponto de equilíbrio, um compromisso, entre estes dois tipos de constrangimento e a exigência da regulação autónoma no sentido de uma «inflação» de departamentos, em igual número de grupos disciplinares. É necessário inventar uma solução. Assim, reduziu-se um pouco essa tendência de «balcanização», quanto ao número de departamentos, de modo a fazer face às exigências da regulação de controlo, no que diz respeito ao limite máximo da composição do Conselho

Pedagógico e quanto ao número fixo, 66 horas, atribuído à articulação curricular, no crédito global das horas, isto é, as reduções dos coordenadores.

Desta forma, na procura de um compromisso, a «contenção» do número de departamentos é compensada com a criação do cargo de subcoordenador para os grupos disciplinares que estão integrados em departamentos pluridisciplinares. Esta solução é vista como um «mal menor», uma vez que o acesso ao recurso, crédito de horas para a articulação curricular, é feito de forma desigual, consoante o grupo disciplinar tenha um coordenador ou um subcoordenador.

> *"Tivemos que juntar determinados grupos, criámos a função de coordenador e subcoordenador. O subcoordenador é exactamente o outro delegado de grupo que não estava representado (...). E desta forma foi muito difícil arranjar um consenso porque a redução, lá está, do coordenador que vai aos pedagógicos não é igual ao do subcoordenador. Portanto, dentro do crédito (...) tivemos que arranjar um equilíbrio, não foi com muita auscultação da escola."(E3:42) "A adaptação é muito complicada, porque nós temos uma escola muito grande.(E3:58)*

2.2. O Desenho Organizacional e o Agrupamento em Unidades

Do jogo de tensões descrito atrás, entre as exigências da regulação de controlo e da regulação autónoma, vai resultar uma mudança no desenho organizacional e na configuração dos departamentos, presente nas figuras em baixo, 5 e 6.

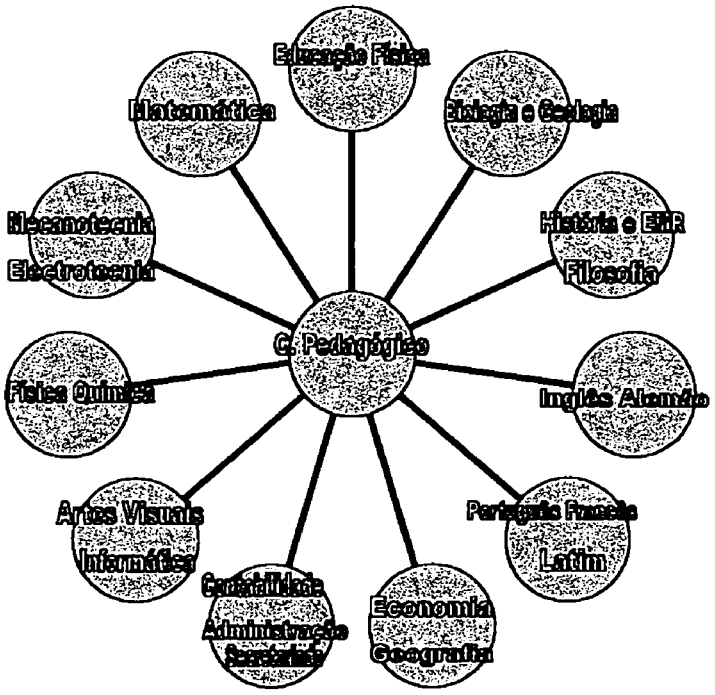


Figura 5- Escola Azul: Revisão R.I.:
Nº de Estruturas de Articulação Curricular

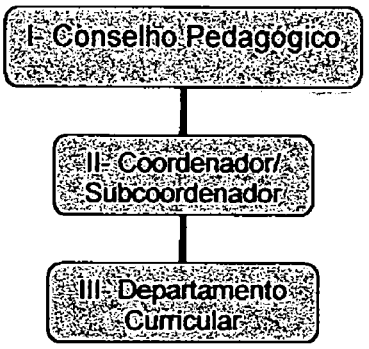


Figura 6-Escola Azul: Revisão R.I.:
Nº de Níveis na Articulação Curricular

O processo de revisão vai desta forma modificar o desenho organizacional «achatando» a estrutura de gestão curricular conforme se vê na figura 6. O conselho de delegados e o conselho de grupo disciplinar desaparecem. Desta forma apresenta-se, assim, uma estrutura idêntica à apontada no decreto-lei nº115-A/98 e já presente no despacho 8/SERE/89, abandonando deste modo o modelo do decreto-lei nº 172/91.

A acompanhar a alteração do desenho organizacional efectua-se a substituição dos departamentos pluridisciplinares por departamentos de natureza disciplinar, próximos dos conselhos de grupo, presentes na figura 5. O número de departamentos passa de seis para onze. Com esta transformação, esta escola afasta-se do proposto pelo decreto-lei nº115-A/98 e aproxima-se inequivocamente do modelo do despacho 8/SERE/89. Assim, se num primeiro momento desaparecem formalmente os conselhos de grupo, contrariando o alongamento da estrutura, num segundo momento verifica-se que eles continuam presentes, agora com o nome de departamentos. Nos casos em que houve a permanência dos departamentos pluridisciplinares surge a figura do subcoordenador, como já foi referido, para «zelar» pela identidade do grupo ou grupos disciplinares a que não pertence o coordenador. O grupo disciplinar enquanto dispositivo de orientação das actividades da gestão intermédia curricular continua presente, embora formalmente menos visível.

3. Escola do Moinho: O 1º Regulamento

3.1. O Grupo de Trabalho e a Formação dos Departamentos

Constituição do grupo de elaboração e os modos de trabalho

Como já foi referido, a responsabilidade da elaboração do 1º Regulamento Interno recai na direcção da escola, que para o efeito pode designar um grupo de trabalho. Neste caso concreto, a equipa saiu do seio do Conselho Pedagógico, dando continuidade à importância que este órgão possuía, antes do decreto 115A/98, tanto no campo pedagógico como no organizacional. A selecção do núcleo original assenta no critério da inerência entendida para certos cargos, tais como o presidente do Conselho Executivo, a coordenadora dos directores de turma e o elemento do Conselho Directivo responsável pelos alunos. A partir desta equipa original

convidaram-se elementos de outros órgãos, estendendo-se ao resto da escola. Chama-se a atenção para alguma voluntariedade no ingresso nesta equipa, complementada pelo facto de não se exigir o exercício de qualquer cargo. Não está presente o critério da representatividade dos vários elementos, grupos da escola, mas apenas um misto de funcionalidade e voluntariedade.

> *" A equipa, portanto, foi constituída, digamos, pelas pessoas do presidente do conselho executivo, por mim, coordenadora dos directores de turma, pela professora (...) que, na altura, trabalhava na área de alunos do Conselho Directivo da altura. E, depois, resolvemos abrir um convite à escola." (E2:2) " (...) saiu uma equipa de trabalho do conselho pedagógico, (...) escolheu-se ali a equipa, digamos, um núcleo duro e depois fez-se o convite "(E2:4). "Eu penso que foi um bocado voluntário" (E2:6).*

O desenvolvimento do trabalho fez-se através de reuniões plenárias e reuniões sectoriais relativas a partes do regulamento interno. O tempo foi uma condicionante importante, «aquela guerra», na medida em que foi considerado escasso, influenciando desta forma os modos de trabalho, dificultando uma elaboração mais fundamentada, por via da investigação, ou mesmo uma certa inovação. Esta condicionante reforça mais a opção de utilizar as soluções já experimentadas na escola nas áreas de escolha presentes na elaboração do Regulamento.

> *"Por vezes reuníamos em plenário e por vezes reuníamos, portanto, cada um que se ocupava de determinada áreas do regulamento"(10)." (...) penso que nos baseamos em regulamentos internos de outras escolas (...), o tempo não era muito...fomos tentando adaptar um bocado à nossa realidade à nossa escola (...). Não houve grande investigação, nem grandes leituras. (E2:14))."Eu lembro-me que aquilo tinha que estar feito impreterivelmente até Dezembro e nós tínhamos aquela guerra, temos é que fazer"(E2:18)*

É referido que o grupo de trabalho manteve uma certa autonomia nas opções que era necessário fazer. Uma área considerada crítica e que exigiu uma consulta foram as questões relativas aos *horários*, isto é, à gestão do crédito global horário.

> *"(...)tivemos uma metodologia um bocadinho diferente(...)em relação a coisas que eram fundamentais ou que tinham a ver com decisão(...)pudesse implicar com horários e isso, tudo bem, consultámos(...). Em relação a outras coisas optámos por fazer um documento e depois pusemos à aprovação de todos (...) não andámos constantemente a martirizar os departamentos (...) fomos um bocado autónomos". (E2:20)*

A definição dos departamentos

A passagem dos grupos disciplinares para a formação dos departamentos é entendida como uma mudança apenas nominal sem qualquer razão substantiva, como aqui se refere:

> *" (...) sinceramente achámos que aquilo era mais uma questão de mudança de nomes. Ia dar tudo um bocadinho ao mesmo (...);se calhar o ministério gosta, por vezes, de nos baralhar um bocado... mudam-se os nomes(...), Pensámos apenas mudança de terminologia"(E2:36).*

A questão dos departamentos só ganha relevância quando está dependente da constituição do conselho pedagógico e do seu número limitado de elementos, como aqui se refere, após uma questão sobre formação do conselho pedagógico,

> *" (...) deu-nos algum trabalho a pensar, sabermos, como é que nos iríamos depois organizarmo-nos (...) como é que os departamentos iam organizar - se, se iriam ficar na mesma"(E2:32).*

É neste sentido que o grupo de trabalho elabora um documento para resolver o problema da constituição do conselho pedagógico onde se apresentam três cenários, presentes no quadro 12, dos quais o primeiro foi o escolhido.

Quadro 12-Cenários para a Constituição do Conselho Pedagógico*

	Departamentos (Grupos constituintes)	**Representantes** **Nº**	**Total**
Cenário 1	*Matemática* (1º)	1	
	Electrónica/Electrotecnia (2ºB; 12ºB)	1	
	Ciências Físico-Químicas (4º)	1	
	Educação Visual e Tecnológica (5º,12ºA,C,D)	1	
	Economia e Gestão (6º; 7º)	1	
	Línguas Românicas (8ºA; 8ºB)	1	
	Línguas Germânicas (9º)	1	
	História (10ºA)	1	
	Filosofia e Religião (10ºB; EMR)	1	
	Geografia (11ºA)	1	
	Ciências Biológicas (11ºB)	1	
	Informática (Informática)	1	
	Educação Física (EF)	1	**13**
Cenário 2	Artes e Técnicas (2ºB; 12ºB; 5º; 12ºA, 12ºC, 12ºD; Informática)	2	
	Letras (8ºA, 8ºB, 9º, 10ºA, 10ºB, EMR)	5	
	Ciências Exactas (1º, 4º, 11ºB)	3	
	Ciências Económicas e Sociais (6º, 7º, 11ºA)	2	
	Educação Física (EF)	1	**13**
Cenário 3	Artes e Técnicas (2ºB; 12ºB; 5º; 12ºA, 12ºC, 12ºD; Informática)	1	
	Letras (8ºA, 8ºB, 9º, 10ºA, 10ºB, EMR)	4	
	Ciências Exactas (1º, 4º, 11ºB)	2	
	Ciências Económicas e Sociais (6º, 7º, 11ºA)	1	
	Educação Física (EF)	1	**9**

*Escola do Moinho.

Em relação à configuração dos departamentos, os três cenários apresentam apenas duas opções bem distintas. O cenário 1 com departamentos predominantemente de natureza disciplinar e de acordo com o entendimento, já expresso, de uma simples mudança de terminologia. Os cenários 2 e 3 apresentam uma configuração dos departamentos predominantemente pluridisciplinar, à excepção do departamento de Educação Física. Esta situação está muito próxima do número de departamentos e da terminologia presente na legislação subsequente ao Decreto-Lei nº 172/91.

O outro ponto de contraste entre os cenários é a gestão do recurso relativo à representação no conselho Pedagógico e, por arrasto, a distribuição das horas relativas à redução dos cargos de coordenação/representação, já referido em cima como problemático. Deste modo, os cenários 1 e 2 são semelhantes quanto ao número de representantes no conselho pedagógico, diferindo apenas na composição dos departamentos. O cenário 3 distingue-se, assim, através de um número mais reduzido de representantes, apresentando-se desta forma contrário às preferências já expressas no acesso a estes recursos considerados importantes.

3.2. O Desenho Organizacional e o Agrupamento em Unidades

A escola do moinho segue sem qualquer alteração o que está estipulado no decreto-lei nº 115-A/98 quanto ao número de níveis na gestão intermédia do currículo, apresentando uma estrutura «achatada» (figura 8). Neste campo, parece haver uma perfeita sintonia com o movimento da reforma.

No campo do agrupamento em unidades é o cenário 1, referido anteriormente, que é o escolhido revelando que não houve praticamente qualquer alteração significativa em relação ao modelo até então em vigor, o Despacho 8/SERE/89. Os grupos disciplinares permanecem (figura 7), operando-se apenas a uma mudança nominal, passando agora a designarem-se departamentos, sendo portanto predominantemente de natureza mono-disciplinar. Há apenas três excepções num total de treze, o departamento de economia e gestão (6º e 7º grupos), o departamento

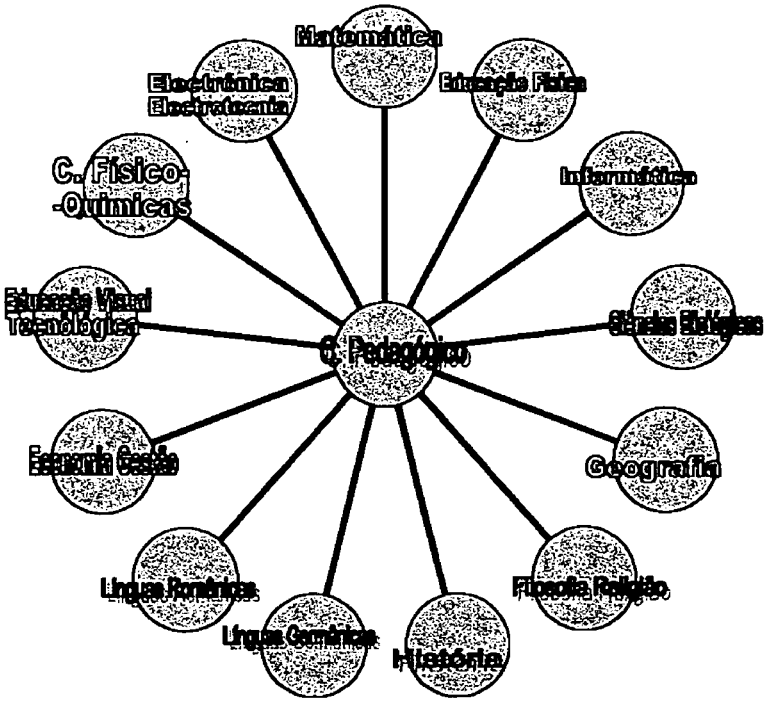


Figura 7- Escola Moinho: 1º R.I.:
Nº de estruturas na Articulação Curricular

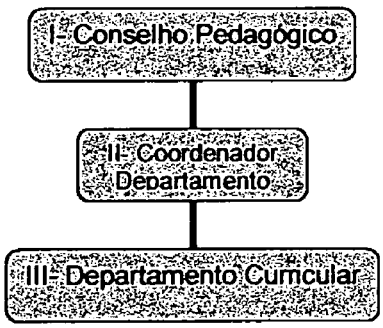


Figura 8- Escola Moinho: 1º R.I.:
Nº de Níveis na Articulação Curricular

de Educação Visual e Tecnológica (5º e 12º grupos) e o departamento de Filosofia e Religião (10ºB e EMRC), em que o critério utilizado foi o da afinidade disciplinar. De qualquer forma, todos eles apresentam uma base por função ou de conhecimentos. Evita-se a introdução de um novo dispositivo, os departamentos pluridisciplinares (presentes nos cenários 2 e 3), para o acesso aos recursos da representação no conselho pedagógico e da gestão das reduções dos cargos de coordenação. Ao afastar-se uma situação de maior incerteza, evita-se também, desta forma, um processo de negociação interno mais alargado e porventura mais problemático. A estratégia de «colagem» à terminologia do novo regime de gestão intermédia curricular é uma forma de procurar a «defesa» da nova regra (D.L. 115-A/98) e sob a sua capa garantir a manutenção da situação dos grupos disciplinares. Aqui não há sincretismo, com esta mudança apenas nominal, é o «antigo» que permanece e *substitui* o «novo»!

4. A Escola do Moinho: Revisão do Regulamento

No processo de revisão não há a registar qualquer alteração quanto ao desenho organizacional, bem como no que diz respeito ao agrupamento em unidades. Este facto confirma a estabilidade do equilíbrio encontrado, que não está muito longe da situação anterior à saída do decreto-lei nº115-A/98.

4.1. O «Grupo» de Trabalho e a (Re)Formação dos Departamentos

Constituição do grupo de elaboração e os modos de trabalho

Para a revisão do Regulamento Interno é a Assembleia de Escola que toma a responsabilidade ao contrário do que aconteceu com a elaboração do regulamento, tendo sido o grupo formado no seio do conselho pedagógico. Outra situação diferente é o facto desta tarefa não ter sido atribuída a um grupo, mas apenas a um elemento. Desenha-se o perfil deste elemento de acordo com várias exigências, ser docente, membro da Assembleia de Escola, bem como possuir outros cargos na escola. O critério da qualificação e do compromisso com a Assembleia de Escola está bem presente neste processo de selecção.

> *" A Assembleia de Escola. Decidimos na Assembleia que deveria ser um professor, um docente, que estivesse nesta mesma Assembleia e que estivesse relacionado com a Assembleia. E que de preferência tivesse outros complementos aqui na escola"(E1:2).*

Para a consecução do trabalho a realizar foi procurada informação de proveniência exterior à escola, legislativa, do DES (Departamento do Ensino Secundário), na Internet, e solicitou-se a participação da comunidade educativa através de um inquérito. No entanto a participação da comunidade educativa foi considerada como nula.

> *"Em relação à recolha de informação, foi legislativa, foi Internet, a informação do DES e foi um inquérito feito à própria comunidade educativa"(E1:10). "A participação foi zero, isso temos que admitir que foi zero. Tanto pais, como alunos, como encarregados de educação, como funcionários e até docentes foi zero." (E1:12).*

A definição dos departamentos

Em relação aos departamentos, não se procedeu a qualquer mudança, nem foram apresentadas sugestões de alteração. Deste modo, não houve qualquer aspecto considerado crítico. Este facto não é imputado à dimensão temporal uma vez que o tempo entre a entrada em vigor do Regulamento e a sua revisão é considerado suficiente para pôr à prova as decisões contidas no documento e gerar as eventuais propostas de alteração. Esta manutenção da situação é interpretada como reveladora concordância com a situação vigente, como também uma certa acomodação.

> *"Não houve alterações. Nada, nada, nada."(E1:26). "Isso pode ser interpretado de duas maneiras. E agora a nível profissional as pessoas concordam ou não concordam. Ao nível pessoal, (...) pura e simplesmente habituamo-nos ao regime de ter as coisas fáceis. A gente aceita. Não nos estamos para chatear."(E1:28). "Um ano era suficiente para se chegar a algumas conclusões. "(E1: 32)*

4.2. O Desenho Organizacional, o Agrupamento em Unidades

Na sequência do que já foi referido, ao nível da representação formal, o desenho organizacional e o agrupamento em unidades não regista alguma alteração, uma vez que tudo se manteve na mesma quanto à gestão intermédia curricular. A única excepção é a criação do cargo de subcoordenador para cobrir a situação dos poucos departamentos pluridisciplinares, onde existiam grupos disciplinares com coordenadores do outro grupo disciplinar.

Deste modo faz-se face ao constrangimento representado pelo número limitado de elementos na composição do conselho pedagógico, que não permite ou dificulta que todos os grupos disciplinares tenham um representante e acesso às horas de redução. Desta forma, mesmo nos poucos departamentos pluridisciplinares, o dispositivo grupo disciplinar emerge na gestão intermédia.

II- B: Funcionamento dos Departamentos

Nesta segunda parte trata-se do funcionamento «interpretado» e expresso nos regulamentos internos das Escolas Azul e do Moinho. Também aqui se considera dois momentos importantes, o da vigência do 1º Regulamento Interno e o momento relativo à revisão desse regulamento.

Num primeiro momento, começa-se por se considerar a proveniência das regras/competências encontradas/escolhidas para o departamento e a coordenação, quanto aos dois modelos vigentes antes da entrada do Decreto-Lei nº115. São também significativas as competências seleccionadas que não têm relação com os modelos referidos. De seguida, o funcionamento dos departamentos é descrito a partir da presença das competências nos diversos campos das dimensões do desenvolvimento curricular e organizacional, interna e externa. Para se observar o processo de valorização ou depreciação das dimensões e dos campos tem-se em conta o número de frequências das competências presentes nas várias categorias, sem prejuízo de uma mesma competência estar presente, pela amplitude do seu âmbito, em vários campos. Esta descrição é completada com a apresentação da actuação da coordenação quanto às dimensões já referidas. Apresenta-se no fim uma análise das tendências características encontradas em cada uma das escolas.

Num segundo momento, o da revisão, considera-se a manutenção das competências/regras dos departamentos e coordenação e as alterações quanto aos dois modelos já referidos e à experiência do funcionamento do novo dispositivo para a gestão intermédia curricular, bem como quanto à relação com a «nova regra de controlo», o decreto regulamentar nº 10/99, entretanto saído com as competências para os departamentos e a coordenação. De seguida, descreve-se como se processa o funcionamento dos departamentos quanto às dimensões já referidas. As tendências entretanto reveladas em cada uma das escolas são depois expostas.

1. Escola Azul: 1ºRegulamento

Nesta escola devido à permanência dos grupos disciplinares, que originou o alongamento da estrutura, também se vai considerar as competências dos grupos disciplinares em conjunto com as dos departamentos. O mesmo sucede em relação à coordenação, em conjunto com os coordenadores existem também os delegados.

1.1. Proveniência

Competências dos departamentos e dos conselhos de grupo

No primeiro regulamento interno da Escola Azul atribuiu-se oito competências/ regras ao departamento e ao conselho de grupo seis, com a proveniência conforme o quadro 13 apresenta.

Quadro 13- Escola Azul -1º Regulamento: Proveniência das Competências

Departamento			Conselho de Grupo		
Proveniência	*Competências**	*Frequência*	*Proveniência*	*Competências**	*Frequência*
Portaria 921/92	1) 2) 3) 4) 5) 6) 8)	7	Portaria 921/92	1) 4) 6)	3
Sem referência a um diploma	7)	1	Sem referência a um diploma	3) 5)	2
Despacho 8/SERE/89		0	Despacho 8/SERE/89	2)	1
Total		8	**Total**		6

*As competências são identificadas com o número expresso no 1º Regulamento da Escola Azul.

As regras escolhidas para o departamento são maioritariamente provenientes da portaria nº 921/92. De acordo com o quadro 13, das 8 competências atribuídas ao departamento, 7 têm proveniência da portaria. Manifestamente há uma ligação forte ao modelo apresentado por esta portaria, que vem na continuidade das opções já feitas quanto ao desenho organizacional, ao número e composição dos departamentos. Apenas a competência 7 relativa ao recrutamento de professores, no concurso ao nível de escola, não encontra filiação nos modelos em vigor, aquando da entrada do decreto-lei nº115-A/98.

Quanto às seis competências dos grupos disciplinares, de acordo com o quadro 13, continua a haver o predomínio da influência da portaria 921/92 com 3 proveniências. A seguir temos duas competências sem filiação aos modelos tratados (3,5) relativas à avaliação e à análise de propostas dos órgãos de gestão da escola, respectivamente. Por último, temos uma competência (2) com influência do despacho

8/SERE/89, que assim aparece muito residualmente.

Em resumo, tanto ao nível do departamento como ao nível do grupo disciplinar a influência da portaria é predominante e vem na sequência da opção do desenho organizacional. A preocupação com o recrutamento de docentes, ao nível de departamento, e com as competências específicas na construção de materiais de avaliação e na análise de propostas de órgãos da gestão da escola, ao nível de grupo disciplinar, têm uma proveniência da prática da escola, sem filiação nos modelos em vigor.

Competências dos coordenadores e dos delegados

Em relação à coordenação, o primeiro regulamento atribui seis competências ao coordenador e nove ao delegado. A proveniência destas competências é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 14- Escola Azul - 1º Regulamento: Proveniência das Competências (Coordenação)

Coordenador			Delegado		
Proveniência	*Competências**	*Frequência*	*Proveniência*	*Competências**	*Frequência*
Portaria 921/92	2.3) 2.4) 2.5)	3	Portaria 921/92	2.5)	1
Sem referência a um diploma	2.2) 2)	2	Sem referência a um diploma	2.7) 2.2) 2.9) 2.8)	4
Despacho 8/SERE/89	2.1)	1	Despacho 8/SERE/89	2.1) 2.6) 2.3) 2.4)	4
Total		6	**Total**		9

*As competências são identificadas com o número expresso no 1º Regulamento da Escola Azul.

Assim, de acordo com o quadro, as tendências presentes na proveniência das competências relativas aos coordenadores e aos delegados são diferentes. Por um lado, há registar a atribuição de um maior número de competências ao delegado do que ao coordenador. Por outro lado, o mais interessante verificar é que no caso do coordenador é a portaria 921/92 a predominante, enquanto que o delegado apresenta uma maior proximidade ao despacho 8/SERE/89, ao mesmo tempo que também possui um número apreciável de competências sem referência aos dois modelos, provenientes da interpretação e prática da escola quanto à gestão intermédia curricular.

1.2. As Competências e o Funcionamento do Departamento

Em relação ao funcionamento, o regulamento interno atribui oito competências ao departamento e seis competências ao conselho de grupo que se distribuem da forma como vem expressa no quadro 15.

Quadro 15- Escola Azul - 1º Regulamento: Competências do Departamento e Conselho Grupo

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna			Organizacional Externa		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	**Total**
Departamento Competências*	2)	2) 3) 8)	2) 3)	4)	3) 6) 7)	1)	5)	4) 7)	
Frequências (Absolutas/Relativas)	**6** (43%)			**5** (36%)			**3** (21%)		**14**
Conselho Grupo Competências*	2) 6)		1) 3)			4) 5)	5)	5)	
Frequências (Absolutas/Relativas)	**4** (50%)			**2** (25%)			**2** (25%)		**8**

Legenda:Desenvolvimento Curricular: P- Planificação; G.C.- Gestão Curricular; Av- Avaliação;
Organizacional Interna: F- Formação; I/R- Instalações/Recursos Didácticos; A/E: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: R.C.P.- Relação com Conselho Pedagógico; R.O.- Relação com Outras Estruturas;

*As competências são identificadas com o número expresso no 1º Regulamento da Escola Azul.

Numa apreciação geral do quadro 15, considerando as frequências quer do departamento quer do conselho de grupo, verifica-se que a dimensão do desenvolvimento curricular é a mais valorizada. Esta tendência aproxima-se também do modelo de funcionamento preconizado pela portaria nº 921/92. No entanto considerando os campos, existem algumas diferenças, a gestão curricular tem um grande peso no departamento, enquanto que no conselho de grupo não há qualquer referência. No conselho de grupo apenas se valoriza a planificação e a avaliação.

Na vertente organizacional é a dimensão interna a mais valorizada, considerando conjuntamente o departamento e o conselho de grupo. Quanto aos campos, as instalações e recursos são mais valorizados no departamento, enquanto que no conselho de grupo se valoriza exclusivamente a análise e elaboração de documentos, designadamente o plano anual de actividades e o projecto educativo. A dimensão organizacional externa é aqui secundarizada, havendo uma certa justaposição quanto aos campos entre as competências designadas tanto para o departamento como para o conselho de grupo.

1.3. O Coordenador e o Delegado

Em relação à coordenação, o regulamento da Escola Azul atribui seis competências ao coordenador e nove ao delegado distribuindo-se pelas dimensões de funcionamento conforme o quadro 16.

Quadro 16- Escola Azul - 1º Regulamento: Competências do Coordenador/Delegado

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna				Organizacional Externa		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**R**	**F**	**I/R**	**A/E**	**R.C.P.**	**R.O.**	**Total**
Coordenador Competências*		2.3)		2)	2.4)		2.2) 2.5)	2.1)	2.3)	
Frequências (Absolutas/Relativas)	**1** (14%)			**4** (58%)				**2** (28%)		**7**
Delegado Competências*	2.1)			2.8)	2.4) 2.5)	2.9) 2.6)	2.2) 2.3) 2.7)	2.5)	2.6)	
Frequências (Absolutas/Relativas)	**1** (9%)			**8** (73%)				**2** (18%)		**11**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação; *Organizacional Interna*: R- Reuniões; F- Formação; I/R- Instalações/Recursos Didácticos; A/E: Análise e Elaboração de documentos; *Organizacional externa*: R.C.P.- Relação com Conselho Pedagógico; R.O.- Relação com Outras Estruturas;

*As competências são identificadas com o número expresso no 1º Regulamento da Escola Azul.

Em primeiro lugar é de referir que na tarefa da coordenação, o delegado tem um predomínio sobre o coordenador quanto ao número de competências.

Em relação às dimensões, o desenvolvimento curricular é o menos valorizado, ficando o delegado com o campo da planificação e o coordenador com a gestão curricular. É a vertente organizacional a mais valorizada, designadamente a dimensão interna. Aqui é onde o delegado sobressai quanto ao número de frequências, abrangendo todos os campos, em especial o da análise e elaboração de documentos. Na dimensão externa há um equilíbrio entre o coordenador e o delegado quanto às frequências, manifestando uma certa justaposição.

1.4. Tendências

Quanto à proveniência das competências na gestão intermédia operada pelos dois dispositivos, o departamento e o grupo, é a portaria 921/92 o grande modelo de referência, embora seja significativo o número de competências sem menção a qualquer um destes diplomas legais. Em relação à coordenação, considerada no seu conjunto são as competências não referenciadas aos diplomas legais as mais numerosas, logo seguidas por aquelas ligadas ao despacho 8/SERE/89. Porém, considerando o coordenador e o delegado em separado, verifica-se que aquele tem uma maior ligação à portaria 921/92 e este ao despacho 8/SERE/89.

No funcionamento da gestão intermédia curricular operado pelos dois dispositivos, o departamento e o grupo disciplinar, «o centro de gravidade» situa-se no desenvolvimento curricular. Esta dimensão chega a ser mais valorizada no grupo disciplinar. Há uma ligeira superioridade do grupo disciplinar no campo da planificação, enquanto que no campo da gestão curricular é o departamento que predomina.

Em relação à coordenação é a dimensão organizacional interna a mais valorizada, com equilíbrio entre as categorias, embora com um predomínio do campo da análise e elaboração de documentos. Isto insere-se num contexto em que é o delegado que possui um maior número de competências e em relação aos campos tem uma exclusividade na categoria relativa às instalações e recursos.

Assiste-se, pois, a uma tensão entre o «novo», representado pelas disposições presentes na portaria 921/92 (departamentos pluridisciplinares), que possui um predomínio no entendimento do funcionamento dos dois dispositivos de gestão intermédia, e o «velho» representado pelas disposições presentes no despacho 8/SERE/89 (conselhos de grupo), que possui um predomínio na coordenação em relação à portaria e onde o delegado sobressai quanto ao número de competências.

2. Escola Moinho: 1ºRegulamento

2.1. Proveniência

Competências dos departamentos e dos coordenadores

De acordo com o regulamento interno da Escola do Moinho, o departamento tem doze competências e o coordenador tem cinco competências. A proveniência destas competências está apresentada no quadro 17.

Quadro 17- Escola Moinho: 1º Regulamento: Proveniência das Competências

Departamento			Coordenação		
Proveniência	*Competências**	*Frequência*	*Proveniência*	*Competências**	*Frequência*
Despacho 8/SERE/89	b) c) d) h) i)	5	Despacho 8/SERE/89	a) b) c) d) e)	5
Portaria 921/92	a) e) f) g)	4	Portaria 921/92		0
Sem referência a um diploma	k) j)	2	Sem referência a um diploma		0
D.L.115-A/98	l)	1	D.L.115-A/98		0
Total		**12**	**Total**		**5**

*As competências são identificadas com a letra expressa no 1º Regulamento da Escola do Moinho.

Nesta escola, conforme o quadro 17, há um equilíbrio entre os dois diplomas quanto às competências/regras recolhidas, embora haja uma ligeira superioridade do despacho 8/SERE/89. As competências provenientes deste despacho situam-se preferencialmente na dimensão organizacional interna, enquanto que as da portaria se situam mais no desenvolvimento curricular (quadro 18). Quanto à coordenação, as competências do coordenador são provenientes exclusivamente do despacho 8/SERE/89.

Numa visão de conjunto, verifica-se que o despacho, relativo ainda aos grupos disciplinares e aos delegados, é o modelo que mais corresponde ao entendimento do funcionamento desta estrutura de gestão intermédia curricular por parte da Escola do Moinho. Vindo ao encontro do facto dos departamentos serem maioritariamente constituídos por apenas um grupo disciplinar, como se referiu na primeira parte desta secção II.

2.2. As Competências e o Funcionamento do Departamento

Quanto ao funcionamento do departamento, o regulamento desta escola atribui doze competências que se distribuem de acordo com o quadro 18.

Quadro 18- Escola do Moinho - 1º Regulamento: Competências do Departamento

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna				Organizacional externa		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**R.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
Competências*	a) i)	a) e)	a) d) e)	k)	c) f) d)	g) h) j)	b) d) l)	b) c)	e) h)	**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**7** (33%)			**10** (48%)				**4** (19%)		**21**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação; *Organizacional Interna*: R- Reuniões; **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos; *Organizacional externa*: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

*As competências são identificadas com a letra expressa no 1º Regulamento da Escola do Moinho.

Assim, conforme o quadro, é a vertente organizacional a que possui mais frequências, designadamente a dimensão interna, onde os campos da formação, instalações/recursos e análise/elaboração de documentos têm o mesmo número de frequências. O desenvolvimento curricular aparece em segundo plano, embora também tenha um número apreciável de frequências. Nesta dimensão é o campo da avaliação que sobressai.

2.3. A Coordenação

Quanto à coordenação são atribuídas ao coordenador cinco competências que se distribuem de acordo com o quadro 19.

Quadro 19- Escola do Moinho - 1º Regulamento: Competências do Coordenador

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna			Organizacional Externa		
	P	**G.C.**	**Av.**	**F**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
Competências*	b)			a) e)		c)	d)		**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**1** (20%)			**3** (60%)			**1** (20%)		**5**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação; *Organizacional Interna*: **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos; *Organizacional externa*: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

*As competências são identificadas com a letra expressa no 1º Regulamento da Escola do Moinho.

Em primeiro lugar há registar a desproporção do número de competências atribuídas ao coordenador em relação ao departamento, fenómeno que não se verificou na outra escola. A posição do coordenador centra-se preferencialmente na dimensão organizacional interna, ficando as outras duas dimensões com uma expressão modesta. Esta opção vem ao encontro da preferência já expressa quanto ao departamento, bem como ao modelo de referência, o despacho 8/SERE/89. Em relação aos campos, há a registar a ausência de competências em metade deles o que revela um entendimento da actuação do coordenador com uma fraca amplitude.

2.4. Tendências

No entendimento da gestão intermédia curricular operada pelo dispositivo departamento curricular há um equilíbrio em relação aos modelos de referência, a portaria 921/92 e o despacho 8/SERE/89, embora haja uma certa superioridade deste, conforma já foi referido. É com o alargamento da visão à actuação do coordenador que a relação com o despacho fica mais definida como o modelo de referência no entendimento formal da gestão intermédia curricular, nesta escola.

O centro de gravidade do funcionamento do departamento situa-se na dimensão organizacional interna, o mesmo acontece em relação à actuação do coordenador. A opção por esta dimensão é mais uma proximidade ao modelo de referência atrás referido. O coordenador nesta escola é definido com um reduzido número de competências e uma fraca amplitude de actuação, sugerindo assim uma certa depreciação em relação ao departamento.

A forte presença do diploma que trata dos conselhos de grupo e dos delegados denota a manutenção ou a primazia do «antigo» em relação ao «novo», como já se tinha verificado no desenho organizacional e no agrupamento em unidades desta escola.

3. Revisão do Regulamento

Neste ponto o que se pretende verificar é, ao nível da vivência após a elaboração do 1º regulamento, quais as regras que a experiência actualizou e chegou a um compromisso, na tensão entre a regulação de controlo e a regulação autónoma. E que exigiu, no campo da formalização das regras/competências, o abandono, a alteração ou a adição, para além da permanência. Na sequência desta relação com a experiência, que é a vivência das regras, temos também a considerar a relação com o decreto regulamentar nº10/99, onde se apresentam competências para os departamentos e coordenadores, que entretanto saiu a tempo de entrar neste processo de revisão do 1º Regulamento Interno. E desta forma, ter oportunidade de ver, se também foi aproveitado como recurso nesta tensão entre a regulação de controlo e a regulação autónoma.

3.1.Escola Azul: Revisão

3.1.1. Alterações

Departamentos

O próximo quadro (20) apresenta, em relação ao funcionamento dos departamentos, as alterações, competências que foram introduzidas e as que foram abandonadas, bem como as permanências, tendo em conta a sua proveniência quanto aos normativos de referência.

Assim, nesta escola a primeira grande tarefa que transparece da análise do novo Regulamento Interno, no capítulo referente às competências dos departamentos, é a inclusão da totalidade das 8 competências apresentadas pelo Decreto Regulamentar nº10/99. Obedece desta forma à lógica de «sincretismo», já antes detectada, uma vez que o modelo seleccionado no 1º Regulamento Interno, a portaria 921/92, também fica presente com 7 competências, aumentando desta forma o número de competências de 14 para 19 . Esta situação também se deve ao facto de grande parte das competências atribuídas aos conselhos de grupo terem permanecido nos «novos» departamentos, sendo apenas abandonados dois (G1,G2) num total de seis. O que vem também ao encontro da alteração do desenho organizacional e, especialmente, da morfologia dos departamentos agora predominantemente mono--disciplinares, assemelhando-se, pois, mais aos grupos disciplinares.

Quadro 20- Escola Azul: Revisão do R.I.- Alterações das Competências do Departamento

Diplomas	Introdução	F*	Manutenção	F*	Abandono	F*
Dec.Reg.. nº10/99	1a) 4b) 5c) 6d) 7e) 9f) 11g) 13h)	8		0		0
Portaria 921/92		0	2D1) 3D2) 8D5) 10D6) 14D8) 16G4) 18G6)	7	D3) D4) G1)	3
Despacho 8/SERE/89		0		0	G2)	1
Sem referência a um documento	19)	1	12D7) 15G3) 17G5)	3		0
Total		9		10		4

Nota: *Na coluna da introdução*: o algarismo refere-se à posição da competência no regulamento revisto e a letra à competência proveniente do diploma [Ex: 1a): competência número 1 do regulamento revisto, que foi retirada da competência a) prevista no diploma]; *Nas colunas da manutenção e do abandono*: o algarismo da esquerda corresponde à posição da competência no regulamento revisto, a letra D corresponde a Departamento e a letra G corresponde ao Grupo Disciplinar, o algarismo da direita corresponde à posição da competência no regulamento anterior. *Frequências.

É também de referir que as três competências sem referência aos dois modelos, presentes no 1º Regulamento, «sobrevivem» na totalidade na versão revista do Regulamento Interno. Duas são provenientes dos grupos disciplinares, das quais uma é relativa à avaliação (à elaboração de provas globais e exames de equivalência) e a outra relativa à relação do conselho de grupo com os órgãos de gestão. A terceira é proveniente dos departamentos e é relativa ao recrutamento dos docentes nos concursos ao nível de escola. Para além da adição das 8 competências presentes no Decreto Regulamentar nº10/99 também há adição de uma nova competência sem qualquer referência aos dois modelos anteriores, relativa à adopção dos manuais escolares. Das quatro competências abandonadas, duas dos departamentos e outras duas dos conselhos de grupo, três têm proveniência da portaria a outra do despacho, ficando este sem qualquer presença nesta nova versão do Regulamento Interno.

Coordenação

Quanto à coordenação, o quadro 21 apresenta também as alterações efectuadas nas competências, introduzidas e abandonadas, e as permanências tendo em conta a proveniência.

Quadro 21- Escola Azul: Revisão do R.I.- Alterações das Competências da Coordenação

Diplomas	Introdução	F*	Manutenção	F*	Abandono	F*
Dec.Reg.. nº10/99	3b) 6c) 7d) 8e) 9f) 17g)	6		0		0
Portaria 921/92		0	5C2.4) 13D2.5)	2	C2.3) C2.5)	2
Despacho 8/SERE/89		0	2C2.1) 10D2.1) 11D2.3) 12D2.4) 14D2.6)	5		0
Sem referência a um documento		0	1C2) 4D2.2) 15D2.7) 16D2.8) 18D2.9)	5	C2.2)	1
Total		6		12		3

Nota: *Na coluna da introdução*: o algarismo refere-se à posição da competência no regulamento revisto e a letra à competência proveniente do diploma (Ex: 3b): é a competência número 3 do regulamento revisto que foi retirada da competência a) prevista no diploma; *Nas colunas da manutenção e do abandono*: o algarismo da esquerda corresponde à posição da competência do regulamento revisto; a letra C corresponde a Coordenador e D a Delegado; o número da direita corresponde à posição da competência no regulamento anterior. *Frequências.

A tendência expressa nas competências, no funcionamento, dos novos departamentos também se regista em relação à coordenação no que diz respeito à estratégia sincrética. Assim, dá-se a inclusão quase na totalidade das competências provenientes do decreto regulamentar 10/99, à excepção da primeira competência que tem uma redacção próxima de uma competência já existente (C2.4.), proveniente da portaria 921/92. Por outro lado, apresenta uma forte presença das competências do anterior regulamento. Desta forma, as competências provenientes do despacho 8/SERE/89 permanecem na totalidade. Apenas três competências são abandonadas, sendo duas provenientes da portaria 921/92 e relativas ao coordenador. Reforça-se deste modo o modelo do despacho, e da figura do delegado, no entendimento da coordenação neste novo regulamento revisto.

Assim, também na coordenação há um acompanhamento das alterações de composição produzidas nos departamentos, que já não são predominantemente pluridisciplinares, ao mesmo tempo que parece querer «compensar» o desaparecimento nominal da figura do delegado no novo regulamento.

3.1.2.Funcionamento do Departamento

Departamento

No regulamento revisto, as dezanove competências atribuídas ao departamento para o seu funcionamento distribuem-se conforme o quadro 22, tendo em conta as que foram introduzidas e as que permaneceram.

Quadro 22- Escola Azul – Revisão Regulamento: Competências do Departamento.

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna			Organizacional externa		**Total**
	P.	G.C.	Av.	F.	I/R	A/E	R.C. P.	R. O.	
Competências*	**1)** 3) **7)** 18)	**4)** 3) **6)** **9)** 14)	3) **9)** 15)	**11)** **13)**	10) 12)	2) 16) 17)	8) *19)* 17)	**5)** 12) 17)	
Frequências (Absolutas/Relativas)	**12** (48%)			**7** (28%)			**6** (24%)		**25**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: P- Planificação; G.C.- Gestão Curricular; Av- Avaliação;
Organizacional Interna: F- Formação; I/R- Instalações/Recursos Didácticos; A/E: Análise e Elaboração de documentos;
Organizacional externa: R.C.P.- Relação com Conselho Pedagógico; R.O.- Relação com Outras Estruturas;

*As competências são identificadas com o número expresso no Regulamento revisto da Escola Azul. As competências a **negrito** correspondem às introduzidas, provenientes do decreto regulamentar nº 10/99; a competência a *itálico, 19,* é também introduzida e não tem qualquer referência a um diploma; as restantes são as competências que permaneceram.

Tal como no 1º Regulamento Interno, a dimensão do desenvolvimento curricular continua a ser predominante com 12 frequências, chegando mesmo a haver um reforço, uma vez que antes só possuía 10 referências. É também a dimensão onde há um maior número novas competências provenientes do decreto regulamentar nº10/99 (a negrito). Em relação aos campos, tanto a planificação como a gestão curricular sofrem um reforço, apresentando-se como os campos com mais competências. Destaca-se a gestão curricular com 5 competências, acusando a influência do decreto regulamentar nº10/99.

A vertente organizacional mantém a sua importância, havendo um certo equilíbrio entre a dimensão interna e a externa. É aqui que se situam maioritariamente as competências que permaneceram do primeiro regulamento para o revisto. Há também um certo equilíbrio na apreciação dos campos, embora se destaquem os campos da análise/elaboração de documentos e os da relação com o conselho pedagógico e outras estruturas. É na dimensão externa onde predominam as competências que não têm referência a qualquer dos normativos apresentados.

Coordenação

No regulamento revisto o coordenador fica com dezoito competências que se distribuem da forma como são apresentadas no quadro 23, tendo também em conta as que são introduzidas (a negrito) e as que permanecem.

Quadro 23- Escola Azul – Revisão Regulamento: Competências da Coordenação

Dimensão	Desenvolvimento Curricular			Organizacional Interna				Organizacional externa		
	P.	**G.C.**	**Av.**	**R.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R.O.**	
Competências*	**3)** **7)** 10)	**3)** **6)** **7)**		1) 16)	5) **9)** 12) 13)	14) 18)	4) **8)** 11) 15) **17)**	2) **7)**	**6)** 14) **17)**	**Total**
Frequências (Absolutas/Relativas)	**6** (25%)			**13** (54%)				**5** (21%)		**24**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação; *Organizacional Interna*: R- Reuniões; F- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos; *Organizacional externa*: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

*As competências são identificadas com o número expresso no Regulamento revisto da Escola Azul. As competências a negrito correspondem às introduzidas provenientes do decreto regulamentar nº 10/99; As restantes são as que permaneceram, as que estão sublinhadas correspondem às que não têm referência a um diploma.

A vertente organizacional continua a ser predominante na actuação do coordenador, designadamente a dimensão interna. É aqui que se regista o maior número de competências que permanecem, com a particularidade de se encontrarem aqui todas aquelas que não têm relação com os diplomas que servem de modelo. Porém, na dimensão externa as novas competências são em maior número.

Por outro lado, é na dimensão do desenvolvimento curricular, que aparece em segundo plano, que predomina a introdução das novas competências provenientes do decreto regulamentar nº10/99. É de salientar que o campo da avaliação continua sem qualquer competência.

3.1.3. Resumo

Em relação ao departamento, neste processo de revisão transparece uma lógica de «sincretismo» que se manifesta pela adopção na íntegra das competências/regras provenientes do decreto regulamentar nº10/99, por um lado, e na permanência, na quase totalidade, das competências/regras já adoptadas, pelo outro, originando um aumento do número de competências. Há também a registar a permanência da maior parte das competências anteriormente atribuídas aos conselhos

de grupo o que vem de certo modo ao encontro da mudança morfológica dos departamentos, agora mais próxima do modelo disciplinar. É de notar que as três competências sem filiação a qualquer diploma/modelo não registam qualquer abandono, ao contrário do que aconteceu com as competências provenientes da portaria 921/92, onde houve o abandono de 3, e do despacho, com o abandono da única que possuía.

Quanto à coordenação também se manifesta a estratégia sincrética, recebendo-se o contributo do decreto regulamentar nº10/99 ao mesmo tempo que permanecem praticamente todas as competências, só houve o abandono de três, que por sinal estavam atribuídas ao antigo coordenador. Deste modo reforça-se a figura do delegado, que nominalmente desaparece, mas todas as competências que lhe foram atribuídas passam para o novo coordenador e com elas a ascendência do despacho 8/SERE/89. A dimensão organizacional interna continuou a ser predominante no entendimento da actuação do coordenador, conforme o modelo de orientação.

3.2.Escola do Moinho

3.2.1. Alterações

O grande facto e único a registar nesta escola é que não houve qualquer alteração às competências atribuídas ao funcionamento dos departamentos. Nem a experiência proporcionada pelo funcionamento dos departamentos, nem a saída entretanto do decreto regulamentar nº10/99 tiveram qualquer influência na formalização das regras/competências dos departamentos. Este aspecto vem ao encontro daquilo que se passou ao nível do desenho organizacional em que não houve qualquer alteração ao número de níveis na estrutura da gestão pedagógica, nem na composição predominantemente disciplinar dos departamentos. Desta forma, ao nível das dimensões do desenvolvimento curricular e organizacional, interna e externa, permanece tudo na mesma, mantendo-se a apreciação feita ao 1º Regulamento Interno, isto é, a situação anterior à saída do decreto-lei nº115-A/98 permanece.

4. Comparação das duas escolas

Em relação à proveniência das competências seleccionadas verificou-se que na Escola Azul (quadro 13) há um predomínio da portaria 921/92 para o funcionamento dos departamentos e dos conselhos de grupo no 1º Regulamento, enquanto que na Escola do Moinho (quadro 17) existe um certo equilíbrio entre a portaria e o despacho 9/SERE/89, embora com uma ligeira superioridade deste. Por outro lado, enquanto o processo de revisão vem na Escola Azul , basicamente, apenas introduzir as novas competências oriundas do decreto regulamentar nº10/99, na Escola do Moinho não há qualquer alteração em relação às competências.

Quanto à coordenação, na Escola Azul temos três fontes igualmente fortes quanto ao número de competências, porém distribuem-se de forma diferente. Assim, na figura do coordenador predomina a portaria, enquanto na figura do delegado predominam as competências provenientes do despacho e as que não têm referência aos normativos. Na Escola do Moinho é o despacho 8/SERE/89 que aparece como fonte exclusiva. No processo de revisão, nesta escola não há qualquer alteração enquanto que na Escola Azul mantém-se o predomínio das fontes anteriores a que se junta a fonte do decreto regulamentar nº10/99, revelando mais uma vez a lógica sincrética.

Em relação ao funcionamento das estruturas de gestão intermédia curricular também há um contraste na situação das duas escolas. Na Escola Azul é o desenvolvimento curricular o centro de gravidade que permanece e se reforça um

Quadro 24- Competências dos Departamentos: Comparação das Frequências.

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*				*Organizacional Externa*		**Total**
	P.	**G.C.**	**Av.**	**R**	**F**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
Escola Azul 1º R.I.	3	3	4	0	1	3	3	2	3	
Frequências	**10** (46%)			**7**(32%)				**5**(22%)		**22**
Escola Azul 2º R.I.	4	5	3	0	2	2	3	3	3	
Frequências	**12**(48%)			**7**(28%)				**6**(24%)		**25**
Escola Moinho 1º e 2º R.I.	2	2	3	1	3	3	3	2	2	
Frequências	**7**(33%)			**10**(48%)				**4**(19%)		**21**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação; *Organizacional Interna*: **R**- Reuniões; **F**- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos; *Organizacional externa*: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

pouco com a revisão do regulamento, que procedeu à introdução das competências provenientes do decreto regulamentar nº10/99. Na Escola do Moinho, onde não houve alterações aquando da revisão do regulamento interno, é a dimensão organizacional interna a mais valorizada no funcionamento do departamento, aproximando-se indubitavelmente do modelo representado pelo despacho 8/SERE/89.

Quanto ao entendimento da actuação da coordenação verifica-se desde logo uma desproporção no número de competências atribuídas à coordenação em cada uma das escolas, de 5, na Escola do Moinho, para 15 na Escola Azul. Mais tarde, com a revisão nesta escola, sobe para 18, o que se reflecte também no número das frequências.

Quadro 25- Competências da coordenação: Comparação das Frequências.

Dimensão	*Desenvolvimento Curricular*			*Organizacional Interna*				*Organizacional Externa*		**Total**
	P.	**G.C.**	**Av.**	**R.**	**F.**	**I/R**	**A/E**	**R.C. P.**	**R. O.**	
Escola Azul 1º R.I.	1	1	0	2	3	2	5	2	2	
Frequências	**2**(11%)			**12**(67%)				**4**(22%)		**18**
Escola Azul 2º R.I.	3	3	0	2	4	2	5	2	3	
Frequências	**6**(25%)			**13**(54%)				**5**(21%)		**24**
Escola Moinho 1º e 2º R.I.	1	0	0	0	2	0	1	1	0	
Frequências	**1**(20%)			**3**(60%)				**1**(20%)		**5**

Legenda: Desenvolvimento Curricular: **P**- Planificação; **G.C.**- Gestão Curricular; **Av**- Avaliação; *Organizacional Interna*: R- Reuniões; F- Formação; **I/R**- Instalações/Recursos Didácticos; **A/E**: Análise e Elaboração de documentos; *Organizacional externa*: **R.C.P.**- Relação com Conselho Pedagógico; **R.O.**- Relação com Outras Estruturas;

No entanto em ambas as escolas a dimensão organizacional interna é a área de actuação mais valorizada, ficando as outras duas dimensões manifestamente em segundo plano. Na Escola Azul com o processo de revisão o desenvolvimento curricular passou da área mais depreciada para uma situação intermédia na actuação do coordenador.

III- Regulação Autónoma: «O Modelo Praticado»

Nesta secção III apresenta-se uma focalização das práticas ocorridas, a actualização das regras, na tomada de decisões perante os problemas e áreas de incerteza, na realização dos actos enquadrados na gestão intermédia curricular, emergindo dessa forma o «modelo praticado» (Lima,1998b).

Assim, nas duas escolas apresenta-se num primeiro momento como ocorreu a formação dos departamentos tendo em conta a visão que a escola tem da iniciativa do Ministério, por um lado, e a forma como recebe e gere esta situação nova, pelo outro lado. De seguida, num segundo momento, é apresentado como se processa o funcionamento dos departamentos, enquadrado nas dimensões já referidas, vertente organizacional, interna e externa, e desenvolvimento curricular, tendo em conta cada um dos seus campos.

1. A Escola Azul

1.1.Formação dos Departamentos

a) Critérios de formação atribuídos ao Ministério

Nesta escola, é interpretada a iniciativa do Ministério em criar estas novas estruturas a partir de um contexto de estranheza, surpresa. E é com este pano de fundo que se lançam algumas hipóteses. Por um lado, no âmbito da sequência da mudança dos órgãos de gestão, a alteração do conselho directivo para executivo e a alteração da composição do conselho pedagógico, a redução do número de representantes e a abertura a outros participantes que não docentes. Por outro lado, também é entendida como obedecendo a um propósito em dar uma nova organização, juntando grupos com afinidades.

> *"(...)pessoalmente não sei exactamente porque que é que o Ministério pensou nisto. (...) Relativamente ao outro órgão da escola que é o Pedagógico, não sei se era intenção do Ministério alargar realmente a participação doutros elementos (...)se foi realmente dar uma organização nova, pensando reunir, juntar, grupos mais ou menos afins nalguns aspectos"(E7:4R)*

b) Recepção da iniciativa pela escola

A introdução dos departamentos pluridisciplinares não foi considerada como «uma boa prática», nem pacífica, uma vez que punha em causa recursos/interesses, que antes cada docente tinha acesso ao nível do grupo disciplinar e que, agora, seria ao nível de departamento, pondo em competição os grupos pertencentes a cada departamento.

Um dos recursos em causa são as horas a atribuir provenientes da redução horária, relativa aos cargos de coordenação e representação, cujo contexto de competição entre os grupos é agravado pelo facto das horas a atribuir deixarem de variar de acordo com o número de docentes por grupo, para serem fixas para qualquer escola, 66 horas para a articulação curricular, dependendo assim das «negociações», compromissos encontrados em cada escola, como aqui se refere, "*De qualquer forma este foi realmente um grande cavalo de batalha,"(E7,32R)*" Este «recurso» é ainda valorizado pelo facto, também mencionado, da «falta de horários» devido ao fenómeno demográfico relativo ao envelhecimento da população portuguesa. Gera-se mesmo uma mentalidade que podemos chamar «estar à espera de botas de defunto» quando mais à frente se afirma " *E estão agora um pouco melhores [os horários], porque enfim, houve pessoas que se reformaram*". O outro recurso que colocava agora em competição os grupos disciplinares era a representação «directa» no Conselho Pedagógico, "*ninguém queria perder a sua representatividade no Conselho Pedagógico"(E4,2R).*

A estas dificuldades encontradas na formação dos departamentos é acrescentada outra relativa à falta, ou à dificuldade em encontrar, de afinidades entre os grupos para justificarem a formação dos departamentos pluridisciplinares, "*as pessoas achavam que não tinham grandes afinidades"(E7,28R).* Este aspecto relaciona-se com o facto do número e a composição dos departamentos nesta escola não ter uma configuração própria, resultado do encontro das afinidades consideradas pelos próprios grupos, mas ser antes um decalque da configuração apresentada numa legislação anterior (Despacho nº27/ME/93, 22Março), como é confirmado também por esta passagem, "*Nós interpretámos tal e qual como vinha na legislação e aceitámos"(E3,16).* Desta forma, aquelas afinidades que são referidas parecem mais obedecer a uma lógica de justificação à *posteriori*, "*os motivos para estarmos juntos era termos instalações específicas termos, portanto, um tipo de abordagem de conteúdos diferentes das outras actividades"(E4,8R),* do que o resultado de um

«compromisso» endógeno, envolvendo os grupos constituintes dos departamentos *"A nossa proposta foi sempre ficarmos sozinhos, da primeira vez não passou"(E4,8R).* Também é referido que o número de docentes foi um critério a ter em conta na formação dos departamentos, indo ao encontro de um dos três critérios referidos no decreto-lei nº 115-A/98.

A opção pela configuração já delineada num diploma legal, para além de estar relacionada com a pressão do tempo, pode ser vista neste contexto como uma estratégia em procurar uma legitimidade exógena (um diploma) de modo a evitar os custos de uma negociação alargada, que se apresentava ser difícil.

1.2. O Funcionamento dos Departamentos

a) Funcionamento organizacional interno.

Reuniões

No funcionamento do departamento são as reuniões de grupo as mais frequentes, ficando as reuniões de departamento reduzidas a cerca de três por ano. Uma das dificuldades apontadas para a realização das reuniões plenárias do departamento era a quantidade de docentes,

> " *quando reunia em departamento era um bocado grande, não é, somos muitos."(E7,2R)* ou *"ainda nós pusemos poucos departamentos e era muito difícil trabalhar com um departamento com muitos grupos."(E3,12).*

A importância das reuniões de grupo não assenta apenas no facto de serem mais frequentes, e por conseguinte mais próximas do funcionamento ordinário mensal do conselho pedagógico estipulado pelo decreto-lei nº115-A/98, mas também no lugar que têm no processo de decisão, " *fazíamos uma primeira parte de informações depois reuníamos por grupos no mesmo espaço."(E4,32R).* O conselho de delegados, criado formalmente na estrutura alongada da gestão pedagógica, não funciona na prática, não é actualizado no funcionamento do departamento,

> *"fui delegada de português (...) no conselho de delegados pelo menos não tenho a mais pequena ideia, com certeza, senão lembrava-me."(E7,48R).*

Coordenação

Quanto à coordenação, ao nível do desenho organizacional estava delineado um conselho de delegados para coadjuvar o coordenador na supervisão/orientação do departamento. Porém a existência formal do conselho de grupo disciplinar, um acrescento da escola ao modelo que serviu de referência, a portaria nº921/92, vem desequilibrar esta situação como uma força «centrífuga». A não existência, ou com fraca expressão no funcionamento dos departamentos, das reuniões de conselho de delegados, previstas formalmente, reforça o processo em que são os delegados a coordenarem, na prática, o departamento de forma sectorial, através dos conselhos de grupo, *"Ora é muito complicado um coordenador, quer seja de uma disciplina ou de outra, coordenar a outra parte."(E3,16).* Fica, desta forma, o coordenador reduzido ao papel de representante do departamento no conselho pedagógico,

> *"De coordenar os nossos três grupos. Isso é evidente que sim. Isso era feito por nós. Quer dizer pelos delegados."(E7,58R).* " (...) *penso que nos outros grupos também deve ter sido."(E7,60R).*

Mesmo no papel de representante o coordenador encontrou dificuldades no campo da comunicação, em concreto no da difusão da informação,

> *"eu tenho impressão que a transmissão de informação era complicada."(E4,22).*
> *"(...) a informação não passava, porque quem estava no pedagógico era o coordenador de departamento, depois era difícil passar aos vários grupos."(E3,24R).*

Estes registos vêm ao encontro da subordinação da figura do coordenador em relação à do delegado ao nível formal, quando no regulamento pudemos ver este último com um maior número de competências atribuído.

Instalações e recursos

Ao nível das instalações não se menciona qualquer intenção em estabelecer uma ligação específica entre um departamento e um determinado espaço. Há até a apresentação de um caso em que se menciona a iniciativa de criar um centro de recursos não ao nível de departamento, mas ao nível de escola. Os espaços servem antes de mais para marcar o «território» dos grupos disciplinares, funcionando como uma «força centrífuga», *"os grupos têm os gabinetes (...) e quando digo nosso, digo 8º A e B,"(E7,98R).*

Em relação aos recursos didácticos, designadamente os manuais, verifica-se que a apreciação e selecção é feita ao nível de grupo e não de uma forma articulada

ao nível de departamento, *"quando escolhemos os manuais (...) na escolha dos manuais de francês (...) nós não temos nada a dizer sobre os manuais de francês.(E7,78R).*

Quanto à atribuição do serviço docente o ponto de referência é o grupo disciplinar, tendo como critério a graduação profissional *"o critério como era geralmente nos outros grupos, por graduação" (E4,56R)* e suplementarmente o critério pessoal ou individual *"E tentamos se for possível dentro disto ainda ir de encontro às necessidades de algumas pessoas."(E4,56R).* O critério da continuidade pedagógica mais próximo da realidade escolar, das suas dinâmicas, e mais «adequado» a uma articulação ao nível de departamento, não é mencionado.

Assim, embora formalmente se atribua, no regulamento, ao departamento as competências relativas a este campo (quadro 15), é o grupo disciplinar que na prática assume essas competências.

Análise/elaboração documentos de gestão pedagógica/ organizacional escolar

No processo de elaboração e apresentação propostas de actividades dirigidas aos alunos ou a outros elementos da escola é o grupo mais uma vez o centro. Aqui onde o delegado organiza o processo, ultrapassando a reunião de departamento. A justificação que se apresenta é a especificidade das actividades. A possibilidade de uma agregação é vista como uma interferência e não como uma articulação.

> *"No início quando fizemos o nosso plano anual, não é, de início discutimos com eles a possível realização de algumas actividades em conjunto, mas depois isso nunca se realizou. (...) Porque eles têm actividades já muito específicas, nós também e provavelmente as propostas que nós fizemos se calhar interferiam até na própria programação deles, não sei."(E4, 40R)*

O coordenador, sem esta reunião plenária de departamento ou de conselho de delegados, fica sem a possibilidade de agregar/articular estas propostas a incluir no plano anual de actividades. Resta-lhe apenas a tarefa de recepção das propostas em função do seu papel de representante, de modo a «transmiti-las» no Conselho Pedagógico.

> *" (...) propunha-se à coordenadora, mesmo que o departamento não reunisse a gente entregava a nossa..."(E7,82R). "Ou entregávamos directamente no Conselho Executivo e depois ela apresentava, não, mas normalmente entregávamos até à Coordenadora."(E7,86R).*

Formação

Tanto a formação inicial e contínua têm uma orientação explicitamente disciplinar. No caso apresentado, tanto uma como outra reforçam-se mutuamente e ajustam-se ao funcionamento do grupo disciplinar.

"Com o estágio... eles são integrados como se fossem professores com horário reduzido (risos). Eles trabalham normalmente. (...) por exemplo, este ano tive um a acompanhar o núcleo de desporto escolar, fazia uma dessas actividades comigo, organizam algumas das actividades do plano anual. (...) sentiram necessidade de ter formação numa área específica de ajuda na ginástica e eu, o orientador e mais outro professor fizemos uma acçãozinha para os elementos do grupo e para os estagiários."(E4,76R)

Mesmo quando há uma situação na formação inicial em que as formandas desenvolvem competências científicas nos dois grupos disciplinares (português e inglês) do departamento, essa oportunidade não é aproveitada numa lógica de articulação, sendo antes inserida numa lógica disciplinar *"As colegas estagiárias, que são só duas, por exemplo, quando há reuniões (...) vai uma ao inglês, a outra vai ao português, na reunião a seguir, pronto."(E7,100R).*

Assim, em relação a esta dimensão organizacional interna muito embora o regulamento atribua uma primazia ao departamento quanto às competências (quadro 15), é na prática o grupo disciplinar aquele que regula o funcionamento.

b) Relação organizacional com o Conselho Pedagógico e outras estruturas

Relação com o Conselho Pedagógico

Neste campo temos a considerar a relação vertical entre o departamento e o conselho pedagógico, neste processo de gestão pedagógica/científica. Na análise da estrutura, como já foi referido, verifica-se um alongamento pela permanência do conselho de grupo e pela criação do conselho de delegados, estruturas constituintes do departamento. O processo de transmissão de informações vai acusar, de certa forma, os efeitos desta «arquitectura», que é aqui descrita com muita vivacidade:

"Tínhamos conselhos de grupo, tínhamos conselhos de coordenadores e conselhos de delegados." (E3,26R). " (...) poderia haver reunião antes do pedagógico, deveria haver reunião após o pedagógico, depois deveria haver

reuniões parcelares dos grupos (...) isto era muito complicado."(E3,28R).

Perante esta situação de pôr na prática o que estava formalizado no Regulamento Interno, o grupo disciplinar ganha centralidade ao afirmar-se como um pólo na relação com o conselho pedagógico, " *(...) à partida a transmissão de informação do pedagógico acabava por ser directa, na reunião de grupo"(E4, 20)*, não passava pelo departamento, ficando privilegiado o grupo disciplinar a que pertencia o coordenador, no outro ou outros a situação era bem diferente " *a informação não passava, porque quem estava no pedagógico era o coordenador de departamento, depois era difícil passar aos vários grupos."(E3,24).* O grupo disciplinar continua a ser o ponto de partida na elaboração/apreciação dos assuntos, sem uma efectiva agregação/articulação ao nível do departamento, e o ponto de chegada da difusão da informação, sem haver uma mediação do departamento. O papel do coordenador de departamento tende a ficar reduzido na difusão da informação a um grupo disciplinar e a contactos informais com os outros delegados. E no movimento ascendente da comunicação também não há o efeito de departamento, quanto à agregação articulada.

Em relação ao funcionamento da estrutura de topo, o conselho pedagógico, tendo em conta a redução no número de elementos na sua composição, não apresentou o aumento da eficiência que se esperava, *"Acho que cada vez levamos mais tempo."(E7,68R).* Acusa-se até um certo empobrecimento no tratamento dos assuntos

> *"(...)cheguei a estar no Pedagógico na altura dos grupos(...)mas não vejo assim grandes melhorias, é menos gente, mas as polémicas surgem à mesma e se calhar realmente perde-se a opinião de alguns grupos"(E4,4R)*

c) Desenvolvimento curricular

Planificação

O critério disciplinar permanece na organização do trabalho de planificação, operando-se de seguida uma subdivisão de acordo com o ano de escolaridade. Este último critério não é aproveitado nos departamentos pluridisciplinares para servir de base a uma articulação curricular. O processo desenvolve-se através de reuniões informais, embora com a designação de um professor responsável pela coordenação do trabalho,

"Por grupo."(E7,106R). "É por subgrupos. Nós fazemos isso assim, quem dá, por exemplo, português 10ºano, há quatro pessoas, cinco pessoas a darem, portanto, assim também de uma forma informal, professora (...) coordena o grupo do 10º"(E7,110R).

Mesmo quando há a intencionalidade em ensaiar uma articulação interdisciplinar fica votada ao insucesso,

" (...) tentámos algumas vezes ao nível da planificação, tentar planificar actividades que pudessem ser utilizadas pelos dois grupos. (...) Porque poderíamos tentar alguma interdisciplinaridade, mas nunca funcionou."(E4, 32R).

Gestão curricular

O currículo prescrito apresenta zonas que são oportunidades para a articulação do trabalho entre as disciplinas, uma dessas zonas é a área-escola, no entanto o condicionamento do desenvolvimento curricular provocado, designadamente, pelos exames nacionais e o cumprimento dos programas, anulam estas oportunidades de um trabalho conjunto pluridisciplinar, perdendo-se o efeito de departamento, na gestão do desenvolvimento curricular,

"Há muitos anos (risos) havia área-escola no tempo em que nós tínhamos sétimos anos e no secundário havia uma alínea na legislação que dizia que se para o cumprimento dos currículos não fosse possível fazer a área-escola, então poderiam não fazer. (...) compreendo que os professores são pressionados porque se não cumprirem os programas são responsabilizados" (E4,64R).

Avaliação

O momento da avaliação também acusa o efeito do critério disciplinar, retirando o espaço para uma acção do departamento neste campo *"Foi sempre por grupo."(E7,104R).* Todavia, estando de fora a possibilidade da articulação, não se exclui a possibilidade de contágio,

"Os grupos discutiram os novos critérios de avaliação e foram divulgados, mas sempre por grupo, sempre por grupos. (...) Não funciona ao nível de departamentos, funciona ao nível de grupos. Não podemos dizer que não haja comunicação e aproveitamento das ideias dos outros grupos."(E4,42).

1.3. Escola Azul: Apreciação Geral

Formação dos departamentos

Nesta escola a iniciativa da criação de departamentos é interpretada na sequência da mudança dos órgãos de gestão, o conselho directivo para conselho executivo e em especial a redução do número de elementos do conselho pedagógico, no sentido de o abrir à participação de elementos não docentes, para além de dar uma nova organização aos grupos com afinidades.

Tendo como pano de fundo a estranheza e a surpresa perante esta medida, a introdução dos departamentos pluridisciplinares não foi considerada pacífica, uma vez que punha em causa recursos/interesses que antes cada docente tinha acesso ao nível do grupo disciplinar e que agora seria ao nível de departamento, pondo em competição os grupos pertencentes a cada departamento. Um dos recursos em causa é a gestão do crédito global horário, relativa aos cargos de coordenação e representação, que passa a depender das «negociações», compromissos encontrados em cada escola. O outro recurso é a representação no conselho pedagógico que já não é «automático» para cada grupo disciplinar uma vez que passa a estar também sujeita a um processo de negociação. Por outro lado, também se menciona a dificuldade em encontrar afinidades entre os grupos.

Funcionamento

As reuniões plenárias de departamento cedem o seu lugar às reuniões de grupo disciplinar, quer pela sua frequência que acompanham o ritmo de trabalho do conselho pedagógico, quer como local de decisão. Acresce ainda referir as dificuldades sentidas nas reuniões plenárias de departamento devido ao número de docentes que envolvia, pondo desta forma em causa a eficiência e até a eficácia de tais reuniões. As reuniões de conselho de delegados não se chegam mesmo a realizar e formalmente esta realidade é consubstanciada com o seu desaparecimento no regulamento revisto.

Quanto à coordenação, em face da existência dos delegados e dos conselhos de grupo, na prática a supervisão é exercida pelos delegados devido ao critério da competência científica/disciplinar, ficando o coordenador reduzido ao papel de

representante do departamento no conselho pedagógico, muito embora com manifestas dificuldades em gerir a comunicação ascendente e descendente.

Em relação às instalações servem para reforçar a identidade do grupo disciplinar e não do departamento, mesmo quando se pensa num espaço pluridisciplinar é ao nível de escola, não ao nível de departamento. A selecção dos manuais escolares também se efectua de acordo apenas com a competência científica, ao nível de grupo disciplinar, tal como a atribuição do serviço docente, onde a graduação profissional se sobrepõe à continuidade pedagógica, não se aproveitando a oportunidade que esta representa para uma articulação pluridisciplinar.

No processo de elaboração de documentos de gestão escolar de âmbito pedagógico, no caso concreto da apresentação de propostas de actividades para o Plano Anual é o grupo mais uma vez o centro, onde o delegado organiza o processo, ultrapassando a reunião de departamento. Fica o coordenador sem a possibilidade de dinamizar uma agregação articulada, reduzindo-se a operar uma simples adição para apresentar no conselho pedagógico.

No campo da formação, tanto a inicial como a contínua têm uma orientação explicitamente disciplinar. No caso apresentado reforçam-se mutuamente e ajustam-se ao funcionamento do grupo disciplinar.

Quanto à relação vertical entre o departamento, tendo em conta o alongamento da estrutura pela permanência em especial do conselho de grupo, verifica-se que o processo de transmissão de informações vai acusar, de certa forma, os efeitos desta «arquitectura». O grupo disciplinar ganha centralidade ao afirmar-se como um pólo na relação com o conselho pedagógico.

No desenvolvimento curricular, o critério disciplinar/científico permanece na organização do trabalho de planificação, operando-se de seguida uma subdivisão de acordo com o ano de escolaridade. O mesmo acontece com a avaliação. As áreas do currículo onde há possibilidade de fazer uma gestão pluridisciplinar, o caso da área-escola, ficam «abafadas» pelas exigências relativas aos exames e ao cumprimento dos programas. Ao contrário do que se estipula no regulamento, tendo em conta o número de competências dadas ao departamento (quadro 15), é o grupo disciplinar que determina o desenvolvimento curricular.

Desta forma, tendo como ponto de partida uma lógica sincrética, como já foi referido, em que se procurou conciliar o «velho», a vertente disciplinar, com o «novo», a dimensão curricular pluridisciplinar, o funcionamento dos departamentos foi revelando que o «velho» dispositivo, o conselho de grupo, e a lógica do saber disciplinar/científico eram determinantes na orientação da conduta dos docentes, na área da gestão pedagógica intermédia. A revisão do Regulamento Interno veio, pois, formalizar esta «regra autónoma» ao substituir predominantemente departamentos pluridisciplinares por departamentos de natureza disciplinar.

2.Escola do Moinho

2.1.Formação dos Departamentos

a) Critérios de formação atribuídos ao Ministério

Nesta escola a iniciativa do Ministério em criar esta estrutura é interpretada, em primeiro lugar, como uma mera mudança nominal sem qualquer alcance substantivo. O que de facto acabou por acontecer predominantemente na formação dos departamentos,

> *" (...) sinceramente achámos que aquilo era mais uma questão de mudança de nomes. Ia dar tudo um bocadinho ao mesmo;(E2,46R).*
> *"(...) mudámos de nome, em vez de grupo, passámos a departamento."(E6,2R).*

Em complemento, esta medida também é entendida como tendo um carácter administrativo e economicista, descurando a sua dimensão pedagógica,

> *"essa alteração foi vista mais como uma medida administrativa e de poupança de recursos para as escolas, do que propriamente foi vista a sua função pedagógica, do seu conteúdo pedagógico. (...) eles visaram uma racionalização a nível de gestão"(E5,4R).*

Porém, o critério da afinidade entre as disciplinas dos vários grupos também não está ausente na apreciação desta medida,

> *" (...) talvez que houvesse mais articulação entre certos departamentos, não é, ou entre certos grupos disciplinares. Penso que foi mais com este objectivo.*

(...) haver mais articulação, mais trabalho...disciplinas afins." (E6,4R).

Dentro desta variedade de apreciações, há uma outra que assenta numa certa tensão, desconfiança em relação ao ministério, uma vez que esta medida não vem em resposta a uma solicitação das escolas. E quando não se vislumbra muito bem o alcance, coloca-se a hipótese de ser só para «baralhar» as escolas, para adquirir alguma vantagem sobre elas,

"se calhar o ministério gosta, por vezes, de nos baralhar um bocado... mudam-se os nomes"(E2,36R)

b) Recepção da iniciativa pela escola

Como já foi referido, na apreciação desta medida do Ministério há um «ambiente» de desconfiança que leva a uma postura contrária à sua implementação,

"(...)penso que a ideia de departamentos não foi bem acolhida pelos professores em geral nesta escola e penso que a nível geral do nosso país"(E5, 4R)

Este acolhimento de uma medida que é da iniciativa do Ministério e não das escolas é associado a uma estratégia de quem está interessado na manutenção da situação, ainda por cima quando não se vê muito claramente as vantagens,

"as pessoas geralmente são um bocadinho avessas à mudança e tudo aquilo que seja muito diferente as pessoas vêem com alguma desconfiança,(...) era aquilo mais parecido, sem haver grandes mudanças, sem mexer muito com aquilo que já estava instituído"(E2,46).

A manutenção da situação também está relacionada com o problema da gestão dos recursos que pode ser alterado com a formação dos departamentos pluridisciplinares, designadamente em relação à gestão do crédito horário e à composição do conselho pedagógico,

"Como é que se iam organizar os departamentos na altura isso fez-nos alguma confusão.(...) foi isso que na altura nos deu algum trabalho (...), a redução de horários, as horas, e a nova organização dos departamentos."(E2,28).

A juntar a este processo apresenta-se também o critério da eficiência para a manutenção do conselho de grupo disciplinar e ao mesmo tempo um certo «zelo» pela independência,

> *" (...) nós aqui surgimos mesmo como independentes," (E6,6R). " (...) funcionavam bem, portanto não se achou que se justificasse juntar com outros grupos."(E6,12R) .*
> *"...e eu acredito que a Informática tenha alguma a coisa a ver com as Artes e Técnicas e actualmente com as páginas de Internet e web , e por aí adiante, em termos de escola e de pedagógico, em termos práticos e de escola, não funcionava, a muito custo, em termos práticos também. Esta constituição de departamentos, as reuniões seriam de trinta e tal pessoas. Acho que seria muito difícil, as pessoas chegarem a um consenso, a uma ideia. (E1,68)*

2.2. O Funcionamento dos Departamentos

a) Funcionamento organizacional interno.

Reuniões

Em relação às reuniões é o grupo disciplinar o ponto de referência no desenvolvimento dos trabalhos, informações e decisões, de acordo com a «agenda» escolar, uma vez que na maior parte dos departamentos formados houve apenas uma mudança nominal.

> *"(...)as nossas reuniões acompanham o calendário geral de reuniões da escola, ou seja, normalmente inserem-se as normais na sequência de reuniões do Conselho Pedagógico."(E5,18R)*

Nos poucos casos em que houve a formação de departamentos pluridisciplinares, o critério de conselho de grupo faz-se sentir nas tarefas e assuntos específicos,

> *"por norma, não estabelecermos reuniões paralelas de sexto grupo e do sétimo grupo. (...) E quando precisamos de desenvolver tarefas mais específicas, trabalhos específicos, formamos grupos de trabalho e elas dão-se fora de um quadro formal de reunião e sim reuniões de grupo de trabalho."(E5,20R).*

Coordenação

Também aqui não há grandes alterações a registar uma vez que na maior parte dos departamentos, que são de natureza disciplinar, continua a ser o delegado, agora o coordenador, que assume a supervisão e a representação do departamento no conselho pedagógico,

> *" (...) sempre trabalhámos bem com o Conselho Pedagógico. "(E6,36R). " (...) não surgiram assim grandes alterações não notamos também grandes diferenças. Continua a funcionar bem, não é. " (E6,62R).*

No entanto, também na situação dos departamentos formados por mais de um grupo a lógica disciplinar aparece como determinante no entendimento do trabalho da coordenação, perante a percepção da multiplicidade de disciplinas que é necessário dominar na sua especificidade, que radicam em formações iniciais/académicas diferentes. Esta percepção justifica a criação da figura do subcoordenador para além do coordenador, tendo o cuidado que cada um destes cargos seja ocupado por professores de grupos diferentes, de forma a abarcar a especificidade de cada disciplina e a qualidade da coordenação, como aqui se refere,.

> *"No caso do meu departamento foi visto que era enorme o número de disciplinas leccionadas pelo sexto [sétimo] grupo e também as do sexto grupo (...) as pessoas formadas em economia ou em direito, caso do sétimo grupo, outras formadas em gestão de empresas, caso do sexto grupo (...). Não poderia assumir, esta ideia principal, a responsabilidade completa pelo departamento. Daí que..., nós incluíssemos, requerêssemos duas figuras, a de coordenador e a de subcoordenador do departamento (...) Para assumir, ajudar na assunção de responsabilidades pedagógicas e administrativas. (...) com este critério muito claro, quando o coordenador seria do sétimo grupo, o subcoordenador do sexto grupo disciplinar."(E5,16R). " digamos em caso de controlo administrativo, assegurar a qualidade de alguns dos trabalhos que produzimos. "(E5,28R).*

Instalações e recursos

As instalações permanecem como espaços com os quais os grupos se identificam e que servem para facilitar a entrada e alicerçar a pertença aos que estão em formação inicial,

> *" (...) temos um laboratório de matemática, em que grande parte, pronto, foi dinamizado por eles [Estagiários]." (E6,22R).*

Mesmo no caso dos recursos didácticos, em certos casos chega a haver uma ligação específica de acordo com o grupo disciplinar,

> *"os colegas do sexto grupo(...)têm procurado valorizar-se,(...) leccionar certas disciplinas e níveis com a ajuda dos computadores,(...) os alunos usam máquinas de calcular para Introdução à Economia[sétimo grupo]"(E5,48R).*

O mesmo acontece com a selecção dos manuais escolares que continua a obedecer à lógica disciplinar em complemento com o ano de escolaridade, usufruindo da experiência dos docentes que leccionaram esse nível,

> *"Para os manuais é muito importante para nós a opinião que têm os que leccionam as próprias disciplinas. (...), mas é a nível de grupo disciplinar"(E5,50R)*

Na atribuição do serviço docente para além do critério disciplinar há uma tensão entre a graduação profissional, a regra hierárquica, e a continuidade pedagógica, muito embora não se queira muito assumir esta dificuldade, este conflito «latente»,

> *"Isso é sempre o mais complicado. (...) normalmente, em princípio, dá-se continuidade aos professores. Portanto, se o professor tem a turma em princípio dá continuidade aos seus alunos (...). E depois é por ordem, nós temos isso bem tablado, não é, por ordem de escolha."(E6,54R). "Tem-se conseguido fazer uma boa articulação."(E6,60R).*

Análise/elaboração documentos de gestão pedagógica/ organizacional escolar

Quanto ao plano anual de actividades, a iniciativa pertence ao conselho pedagógico e, logo no início do ano lectivo, os elementos do departamento continuam este processo através da preparação de propostas de actividades, envolvendo os alunos nesta dinâmica, no entanto mesmo nos departamentos pluridisciplinares a lógica continua a ser disciplinar, havendo apenas agregação excepcionalmente,

> *"Tem havido, não muitas, mas tem havido."(E,544R) [Resposta à questão sobre as propostas conjuntas dos dois grupos disciplinares]*

Formação

Na formação inicial verificou-se que há uma boa integração no funcionamento do departamento «disciplinar» através do espaço, como já foi referido, e na divulgação da disciplina,

" (...) normalmente têm sempre ideias giras e tentam dinamizar, (...) temos um laboratório de matemática, em que grande parte pronto, foi dinamizado por eles. Os muros estão pintados, também, foi o núcleo de estágio que fez há dois anos.(...) têm um bom relacionamento também connosco."(E6,22R).

Quanto à formação contínua constata-se no caso do departamento pluridisciplinar que não há uma «política» comum ou concertada no desenvolvimento do trabalho do departamento, dando lugar a uma «política» individual na selecção das acções de formação, *"Cada elemento faz a sua estratégia pessoal."(E6,50R).* Por outro lado, é ainda a formação académica, o grupo disciplinar, que é apresentada como referência na selecção das acções de formação.

"(...) é muito ainda do foro individual dos docentes a busca de acções de formação provenientes deste quadro ou de outros. É ainda, portanto, digamos, que é um tema que não tem sido do âmbito dos departamentos."(E5,60R)
"Mas devo-lhe dizer, no caso do sexto e sétimo grupos conta com, talvez, dos números mais reduzidos de acções de formação com interesse para os professores destes grupos."(E5,62R).

b) Relação organizacional com o Conselho Pedagógico e outras estruturas

Relação com o Conselho Pedagógico

Tanto no caso do departamento «disciplinar» como no pluridisciplinar não são apresentados problemas de comunicação na relação com o conselho pedagógico. Como já foi referido, nesta escola o desenho organizacional não foi alterado, mantendo-se uma estrutura «achatada». Desta forma processa-se sem dificuldades a difusão e agregação das informações/decisões entre as duas estruturas. No caso de propostas mais elaboradas, no departamento pluridisciplinar, esclarece-se que tomam uma forma escrita de modo a evitar qualquer distanciamento da posição/decisão do departamento a ser apresentada em Conselho Pedagógico.

"O caso de propostas mais elaboradas, assuntos mais elaborados levam, lá está, levam a propostas escritas e eu faço muita questão nisso em haver documentos escritos" (E5, 32R).

Relação com outras estruturas

Fora da relação com o Conselho Pedagógico, as relações do departamento com outras estruturas da escola ou mesmo fora da escola apresenta-se no mínimo parcelar e não formal, sem carácter sistemático. As oportunidades surgem com a realização da área-escola, a organização das visitas de estudo, conferências, colóquios,

> *"Os diversos trabalhos podem levar a contactos, mas que eu diria que são mais ou menos pontuais, conforme os casos.(...) A área-escola também nos leva por vezes a concertação, naturalmente, (...) com outros professores, lá está, na estrutura privilegiada que é o Conselho de Turma."(E5,58R).*

Por outro lado, o departamento de formação, embora presente formalmente no Regulamento Interno, na prática não tem uma grande visibilidade na vida da escola, na relação com outras estruturas, designadamente os departamentos curriculares.

"não se dá muito por ele."(E6,46R) [Em relação ao departamento de formação]

c) Desenvolvimento curricular

Planificação

O ponto de referência no trabalho de planificação é ainda o grupo disciplinar, mesmo nos casos dos departamentos pluridisciplinares. Dentro desta orientação geral, há ainda a divisão por disciplina que só ficará completa com a aplicação de um outro critério, o nível ou o ano de escolaridade a leccionar.

> *"(...) grupos de trabalho de preparação das planificações(...)nesse caso, claro, colegas do sexto grupo para preparar as planificações e mesmo assim, ainda assim, repartidos e colegas do sétimo grupo também repartidos para as planificações das disciplinas do sétimo grupo."(E5,22R)*

Este último critério, o ano de escolaridade, por exemplo, não é utilizado para ensaiar uma articulação curricular pluridisciplinar, serve sim para uma maior especialização. A decisão final do coordenador e do subcoordenador é vista como uma formalidade, uma vez que o momento decisivo é anterior e é orientado pelo critério da competência científica, que se sobrepõe ao critério pedagógico da articulação curricular, que poderia levar a um trabalho conjunto dos dois grupos.

" a decisão final cumpre uma certa formalidade porque considero que o trabalho principal também já foi feito e já foi visto por quem tem o maior interesse e competência para o avalizar"(E5,34R)

Gestão curricular

Verifica-se que de uma maneira informal há o cuidado em gizar uma postura comum no desenvolvimento curricular, em situação de aula, quanto às estratégias, no sentido de promover a interacção com os alunos.

" visamos, tanto quanto possível, que os alunos ganhem autonomia e desenvolvam estratégias diferenciadas(...) contrariando aulas magistrais, estratégias magistrais e tentando estratégias dialogadas que é o que é mais consentâneo com o nosso caso, dialogadas, participadas pelos alunos"(E5,52R).

Um pouco inesperadamente é afirmado que explicitamente o Conselho Pedagógico visa a separação entre a actividade dos departamentos e a actividade dos clubes e projectos. Estas actividades têm como objectivo o enriquecimento curricular, por vezes com vertente local e com uma problemática não disciplinar favorável à interdisciplinaridade e à adequação local do currículo prescrito. Desta forma, não se aproveita uma oportunidade para criar o «efeito» de departamento,

"Nesta escola é assim que se faz. Faz-se teatro, faz-se...o clube da floresta, várias actividades que se desenvolvem, clube europeu."(E5,72R)
"está mesmo considerado pelo Conselho Pedagógico como indesejável a mistura, a cooperação, a sobreposição de actividades dos professores nos departamentos e nos clubes (...) procura-se uma separação entre a actividade dos departamentos e actividades de clubes e projectos."(E5,74R)

Avaliação

Ao contrário daquilo que se verificou quanto à planificação, o departamento, mesmo quando é pluridisciplinar, é o elemento aglutinador na dinamização do processo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

"Decidimos não só do número de testes sumativos, mas da forma sobretudo das modalidades de trabalho"(E5,52R) "As modalidades, estratégias que referimos e as situações que vamos analisando os balanços gerais da situação dos alunos nas turmas são feitos a nível de departamento"(E5,54R).

2.3. Escola do Moinho: Apreciação Geral

Formação dos departamentos

Na criação dos departamentos, esta escola atribui ao ministério uma intencionalidade que vai da simples mudança nominal, a preocupações administrativas e económicas em que se descura a dimensão pedagógica. Chega-se mesmo a ver as potencialidades de uma procura de afinidades entre os grupos disciplinares, no entanto, como pano de fundo há uma certa desconfiança que assenta numa suspeita de ser mais uma «manobra» para «baralhar» as escolas. O acolhimento desta medida não se deu, pois, nas melhores condições e, perante tanta incerteza, o desejo de manter a situação anterior a esta medida prevalece. Por outro lado, esta tendência reforça-se no processo de implementação, uma vez que há a percepção que esta medida dos departamentos pluridisciplinares implica uma gestão diferente de recursos considerados importantes, a representação no conselho pedagógico e o crédito global horário. Para dar uma certa legitimidade à manutenção da situação apresenta-se o critério da eficiência ao chamar-se a atenção para o bom funcionamento dos grupos disciplinares.

A adopção do entendimento desta medida como simples mudança nominal ganha neste contexto uma natureza estratégica que garante, por um lado, uma adesão, embora aparente, à reforma que se está a implementar, respeitando a «escrita» da lei, ao mesmo tempo que explora uma certa ambiguidade no diploma legal quanto à natureza pluridisciplinar dos departamentos, usufruindo de uma zona de actuação autónoma. Garante, por outro lado, a manutenção dos mesmas estruturas pelas quais se continuará a ter acesso aos recursos considerados importantes, a representação no conselho pedagógico e a redução horária, bem como a «independência», a «privacidade» de cada saber disciplinar/académico, resguardado nas fronteiras do grupo disciplinar. A haver uma relação não será «intra» num possível departamento, mas «inter». Esta estratégia também evitou o desgaste de uma negociação, que poderia ser conflituosa em relação à eventual composição dos departamentos pluridisciplinares, uma vez que tudo estava em aberto. A pressão do tempo disponível para se proceder à formação destas estruturas também reforçou esta estratégia.

Funcionamento

Como a maior parte dos departamentos nesta escola tem uma configuração disciplinar as reuniões continuaram a ter a mesma natureza de conselho de grupo. Mesmo no caso dos departamentos pluridisciplinares, muito embora haja as reuniões plenárias, para os assuntos mais específicos continua a ser predominante o critério do conselho de grupo.

Na coordenação dos departamentos, em face do que foi referido em cima, há apenas uma mudança nominal de delegado para coordenador, nos departamentos pluridisciplinares há também o efeito do grupo disciplinar uma vez que se sente a necessidade, em face da multiplicidade de disciplinas, de haver um subcoordenador, pertencente a um grupo diferente daquele a que pertence o coordenador, de modo a «supervisionar» o trabalho do «seu» grupo disciplinar e das respectivas disciplinas. O modelo de «delegado disciplinar» está subjacente à interpretação do papel quer do coordenador como do subcoordenador.

Em relação às instalações são um espaço que servem para reforçar a identidade de grupo disciplinar em conjunção com a formação inicial. O mesmo acontece com os recursos didácticos onde há uma ligação específica de cada grupo com um determinado recurso. A selecção dos manuais escolares também não é feita de um modo articulado, mesmo quando se utiliza o critério do ano de escolaridade, continuando o grupo disciplinar, detentor de um saber académico específico, a ser o critério determinante. Na atribuição do serviço docente é o critério da graduação profissional, que se integra num grupo disciplinar e numa estratégia apenas individual, que se sobrepõe à continuidade pedagógica, critério mais assente na realidade específica da escola e com mais potencialidades de uma articulação pluridisciplinar e de departamento, muito embora se mencione o cuidado em conciliar os dois critérios.

A análise/elaboração de documentos de gestão escolar, designadamente o plano anual de actividades, continua a ser também predominantemente feita no seio do grupo disciplinar. Em relação à formação, a inicial continua a integrar-se na actividade de grupo disciplinar, a contínua não está coordenada numa «política de departamento», revelando um interesse disciplinar/científico ao nível individual, sem qualquer outra articulação.

Na relação do departamento com as outras estruturas, designadamente com o conselho pedagógico, tanto no caso do departamento «disciplinar» como no pluridisciplinar não são apresentados problemas de comunicação na relação com o conselho pedagógico. Convém referir que o desenho organizacional não foi alterado

no regulamento revisto, mantendo-se uma estrutura «achatada». É aqui que o coordenador tem a possibilidade de operar/dinamizar uma certa articulação, quando se menciona o caso das propostas mais elaboradas e a necessidade de as registar num documento. Quanto à relação com as outras estruturas, numa dinâmica horizontal, processa-se de uma forma esporádica, parcelar e não formal.

Quanto ao desenvolvimento curricular, nos trabalhos da planificação continua a ser o grupo disciplinar, o saber académico, a orientar esta actividade em conjunção com o ano de escolaridade, sem se aproveitar este critério para uma articulação pluridisciplinar. No entanto em relação à gestão e avaliação curricular já há uma actividade conjunta no departamento pluridisciplinar, no sentido de uma articulação. No entanto não nos podemos esquecer que nesta escola estas actividades são feitas no seio de departamentos de natureza disciplinar/académica. É neste sentido que se enquadra uma disposição do conselho pedagógico contrária a uma ligação entre as actividades dos departamentos e as actividades de complemento curricular.

Na continuidade de uma estratégia da «mudança nominal», subjacente à formação dos departamentos, verifica-se que o funcionamento dos departamentos nas suas várias dimensões continua a ter como dispositivo determinante o conselho de grupo e uma lógica do saber disciplinar/académico, que desenvolve o currículo não de uma forma articulada/integrada, era essa a lógica a instituir, mas de uma forma especializada. Mesmo em relação ao funcionamento da estrutura de topo, o conselho pedagógico, tendo em conta a redução no número de elementos na sua composição, não apresentou o aumento da eficiência que se esperava.

Assim, na análise dos vários elementos de orientação/coordenação do funcionamento dos departamentos, da conduta dos docentes, pode-se verificar a manutenção do dispositivo conselho de grupo e da lógica disciplinar.

IV- Sínteses Conclusivas

«O Modelo decretado»

Na área da gestão intermédia curricular, o decreto-lei nº115-A/98, no âmbito de uma política educativa que se reclama operar a descentralização e reforçar a autonomia, traz uma nova solução que passa pela adopção de um dispositivo formado numa base pluridisciplinar, onde acima de tudo a natureza da sua composição devia reflectir as dinâmicas de cada escola, por exemplo os cursos e os projectos existentes. Esta solução passava, assim pelo abandono da «base funcional» (Mintzberg, 1999), para uma base endógena, por objectivos ou «destinatários», integrada num desenvolvimento curricular articulado e contextualizado. Assim, quando prescreve o funcionamento destas estruturas, o desenvolvimento curricular aparece como «o centro de gravidade», onde o campo da gestão curricular tem um papel de chameira.

Este cenário representa um corte em relação ao que antes se prescrevia. No despacho 8/SERE/89 em vigência nas duas escolas, aliás como na maior parte das escolas do país, as estruturas de gestão curricular intermédia têm uma «base funcional», especialização disciplinar, descontextualizada da realidade escolar, e pressupõem um desenvolvimento curricular atomizado nas várias disciplinas do currículo prescrito. Em complemento destas características, no funcionamento estabelecido nesta estrutura a dimensão do desenvolvimento curricular é a menos valorizada, onde o campo da gestão curricular é completamente ignorado, centrando-se na dimensão organizacional interna. A portaria 921/92, e legislação subsequente, anuncia a nova situação, mas não consegue ultrapassar a «base funcional» das estruturas, mesmo quando elas adquirem uma natureza pluridisciplinar cuja afinidade continua a procurar-se apenas na formação científica, definida *a priori* sem ter em conta as afinidades do contexto que cada escola pode oferecer. Anuncia a nova situação, não só quando apresenta estruturas pluridisciplinares, mas também quando se apresenta a lógica da articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo para abordar o problema do desenvolvimento curricular, que já aparece na definição do funcionamento desta estrutura como a dimensão mais valorizada, onde o campo da gestão curricular tem especial importância.

«O Modelo interpretado ou recriado»

A concretização do «novo modelo», que agora se apresenta a cada escola na tarefa de elaborar o chamado 1º Regulamento Interno, insere-se num contexto de grande incerteza vivido pelas duas escolas estudadas. Não é definida em concreto a composição dos departamentos curriculares, são apenas apresentados os critérios genéricos, sem o esclarecimento do que verdadeiramente implicam quanto à nova abordagem, articulada e contextualizada, do desenvolvimento curricular. As regras/competências do funcionamento destas novas estruturas só mais tarde são apresentadas. O tempo que é dado é exíguo e torna-se uma condicionante importante nas decisões a tomar. Pela incerteza criada, cada escola é constrangida a «revelar-se» um pouco na interpretação ou recriação do novo modelo, através da elaboração do Regulamento Interno. É, assim, que as lógicas de interpretação ou recriação apresentadas pelas duas escolas são distintas.

A Escola Azul manifesta uma lógica a que podemos chamar sincrética, onde se mistura o «novo» com «o velho». No desenho organizacional permanecem os grupos disciplinares e introduzem-se os departamentos e os conselhos de delegados, adoptando como modelo formal a portaria 921/92. Este normativo, e legislação subsequente, serve também para resolver o problema da composição dos departamentos pluridisciplinares e a redução dos representantes destas estruturas no conselho pedagógico, visada no modelo decretado. A «legitimidade legal» conferida por um diploma, que até há pouco tempo tinha estado em vigor, embora de forma experimental, é considerada como suficiente para dispensar um processo mais moroso de negociação alargada sobre a configuração concreta a dar a cada departamento. As competências/regras escolhidas para definir o funcionamento dos dois dispositivos, o departamento curricular e o conselho de grupo disciplinar, da gestão intermédia curricular também vai recair predominantemente na portaria 921/92. Deste modo, tanto o departamento como o conselho de grupo têm como dimensão central o desenvolvimento curricular, acusando a influência da portaria como modelo de referência. No entanto, manifestando uma abordagem sincrética, na coordenação a figura do delegado sai mais valorizada, em relação ao coordenador, quanto ao número de competências atribuídas, ao mesmo tempo que as suas competências são associadas ao despacho 8/SERE/89. Este normativo torna presente o «velho» regime de gestão curricular disciplinar. Uma mistura que se tornará difícil de gerir. O processo de revisão posterior mostrará que esta «recriação» sofrerá ajustes que vão no sentido

de uma maior proximidade ao grupo disciplinar, estipulado no despacho 8/SERE/89. Assim, o desenho organizacional deixa de ser alongado, desaparecem os conselhos de delegados e os grupos disciplinares, permanecendo apenas os departamentos e os coordenadores. Concomitantemente, dá-se uma «explosão» de novos departamentos, uma «balcanização», em que os departamentos são predominantemente disciplinares. É o velho dispositivo que se afirma na gestão intermédia curricular. Quanto ao entendimento do funcionamento do departamento continua a haver um sincretismo, junta-se as novas competências provenientes do decreto regulamentar nº10/99 e permanecem as provenientes da portaria 921/99. Na coordenação também se dá o mesmo processo sincrético. Em relação à actuação do coordenador permanece a dimensão organizacional interna como a mais valorizada, embora o desenvolvimento curricular tenha sofrido uma apreciação.

A Escola do Moinho apresenta uma outra lógica de abordagem, que consiste numa «adesão nominal» ao novo regime de gestão intermédia curricular, que se pretende instituir. O desenho organizacional corresponde ao que vem estipulado no novo modelo, porém os conselhos de grupo permanecem, mudando apenas de nome, intitulando-se agora de departamentos. A configuração é assim predominantemente disciplinar e as excepções que existem é para fazerem face à exigência da redução do número de representantes no conselho pedagógico. O «velho» regime dos grupos disciplinares permanece nesta «recriação» da gestão intermédia curricular. Na selecção das competências/regras para o funcionamento dos departamentos vai recair predominantemente no despacho 8/SERE/89, embora a portaria 921/92 também tenha uma presença considerável. No entanto, a opção pelo despacho confirma-se quando se verifica que, tal como neste diploma, a dimensão organizacional interna é o centro de gravidade na interpretação que se faz do funcionamento do departamento. Quanto à coordenação não há qualquer dúvida quanto ao modelo de referência, todas as competências seleccionadas são provenientes do despacho 8/SERE/89, relativos ao delegado. A sua actuação também se situa predominantemente na dimensão organizacional interna tal como no diploma referido. A revisão do regulamento, que se vai processar posteriormente, faz transparecer, ao nível formal, que esta recriação se ajusta ao modo como se desenvolve a gestão curricular intermédia, uma vez que não houve qualquer alteração nesta área, à excepção da criação do cargo de subcoordenador, para os poucos casos dos departamentos pluridisciplinares. O dispositivo conselho de grupo (departamento disciplinar) sai deste modo reforçado,

bem como a solução disciplinar para o problema do desenvolvimento curricular.

«O Modelo praticado»

No processo de formação dos departamentos, isto é, no entendimento, nas decisões e práticas das duas escolas, a intencionalidade presente no «modelo decretado» não é tida em conta, isto é, operar um corte na gestão intermédia curricular através de um dispositivo com uma configuração pluridisciplinar, dependente das «dinâmicas da escola», da articulação curricular integrada e contextualizada. Há um ambiente de estranheza e mesmo de desconfiança que rodeia esta iniciativa em ambas as escolas. A redução dos representantes dos departamentos no conselho pedagógico, de modo a garantir uma maior eficiência a este órgão, foi um constrangimento presente no diploma legal e actualizado nas duas escolas, embora com intensidades diferentes, na formação dos departamentos. É neste sentido que numa das escolas, a Escola do Moinho, chega-se mesmo a afirmar que com esta medida não há preocupações pedagógicas, apenas administrativas. Por outro lado, o acesso às horas de redução dos cargos de coordenação, provenientes do crédito global horário, e a representação disciplinar no conselho pedagógico foram constrangimentos que também foram actualizados no entendimento e na configuração dos departamentos. O que estava em jogo na aplicação do novo dispositivo, o departamento pluridisciplinar, era a abertura de uma possibilidade não desejada, isto é, não estar garantido o acesso aos recursos atrás referidos, criando-se um contexto competitivo entre os grupos no seio dos departamentos pluridisciplinares. Assim, ao invés de instituir uma lógica de articulação interdisciplinar, com potencialidades superiores à lógica disciplinar para «gerir» um desenvolvimento curricular contextualizado, o novo dispositivo provoca uma reacção que vai reforçar e, deste modo, actualizar a lógica disciplinar e o apego ao «velho» dispositivo, o grupo disciplinar, que são utilizados como referência nas decisões e nas práticas.

Na Escola Azul adoptou-se uma abordagem sincrética para salvaguardar a permanência do grupo disciplinar e do delegado ao mesmo tempo que se introduziam os novos departamentos pluridisciplinares, cuja configuração estava assegurada por uma legitimidade formal/legal. Esta «aposta» trouxe demasiados custos, que vão ser perceptíveis no funcionamento dos departamentos, de modo que no processo de revisão a lógica disciplinar vai ficar mais visível ao nível formal pela «explosão» de departamentos de natureza disciplinar. A Escola do Moinho apresenta uma abordagem, que considerámos de «adesão nominal», de menores custos internos que

a abordagem da Escola Azul. De uma forma simplificada e directa, os grupos disciplinares metamorfosearam-se nominalmente em departamentos curriculares, os delegados em coordenadores. Há um simulacro do novo dispositivo. Os poucos departamentos pluridisciplinares são uma «cedência» ao constrangimento de um conselho pedagógico com uma composição reduzida. Não é por isso sem significado, para a manutenção da lógica disciplinar, que no processo de revisão do regulamento interno não se ter alterado ou introduzido qualquer coisa, à excepção da figura do subcoordenador, que só vai dar «evidência» aos grupos sem coordenador da mesma área disciplinar.

O funcionamento dos departamentos em ambas as escolas também revela a manutenção do dispositivo grupo disciplinar, embora de forma «subterrânea» ou camuflada, na orientação da gestão curricular intermédia, apesar das configurações formais serem diferentes nas duas escolas.

Na Escola Azul, onde há a coexistência dos departamentos e dos grupos disciplinares, dos coordenadores e dos delegados, na dimensão organizacional interna verifica-se que as reuniões de grupo são as mais frequentes e, por isso, acompanham o ritmo de trabalho do conselho pedagógico e são local de decisões. Na coordenação, o coordenador não pode contar com as reuniões de conselho de delegados, que na prática não se realizam. São os delegados que assumem a supervisão, uma vez que estão melhor posicionados perante a lógica disciplinar presente na condução dos trabalhos. Este aspecto de certa modo tem uma expressão formal no regulamento, quando são atribuídas mais competências ao delegado do que ao coordenador. Este fica reduzido na prática ao papel de representante do departamento no conselho pedagógico, muito embora com manifestas dificuldades em gerir a comunicação ascendente e descendente. No campo das instalações e recursos, por exemplo, na selecção dos manuais e na atribuição do serviço docente continua-se a utilizar critérios que apontam para a lógica disciplinar. O mesmo acontece na elaboração e análise de documentos de gestão escolar de âmbito pedagógico, como por exemplo, o plano anual de actividades, onde o grupo disciplinar é o «local» de decisão com a coordenação do delegado. Para arrematar, no desenvolvimento curricular, o trabalho da planificação e avaliação opera-se de acordo com o critério disciplinar/científico, sem se proceder a qualquer articulação. As áreas do currículo onde há a possibilidade de fazer uma gestão pluridisciplinar, o caso da área-escola, ficam constrangidas, anuladas, pelas exigências relativas aos exames e ao cumprimento dos programas.

Na Escola do Moinho a permanência da lógica disciplinar e do «velho»

dispositivo de gestão curricular intermédia é mais visível, uma vez que os departamentos têm uma configuração predominantemente disciplinar, reflectindo-se desde logo num desenvolvimento curricular, sem qualquer articulação nos momentos da planificação, gestão curricular e avaliação. Esta orientação encontra-se também quando o departamento tem uma configuração pluridisciplinar. Também neste caso, ao nível da coordenação, em face da multiplicidade das disciplinas, há a necessidade de haver um subcoordenador, de modo a proceder-se a uma «supervisão disciplinar», que é feita pelo coordenador enquanto especialista de outra formação científica. Em relação aos recursos, a selecção dos manuais escolares, por exemplo, também se processa de acordo com o critério disciplinar. O mesmo se passa com a formação contínua e os outros campos do funcionamento dos departamentos.

Capítulo V

- Reflexões Finais –

Com este capítulo conclui-se o trabalho com base em duas abordagens distintas. Na primeira tem presente o confronto dos resultados da investigação com a problemática, os objectivos iniciais e o enquadramento teórico. Na segunda abordagem, tendo presente as limitações da investigação relativas ao «corte do real» operacionalizado pela problemática, apresenta-se a continuidade, a abertura, a outras problemáticas, no campo teórico, e a outras possibilidades no campo da acção.

I- Da Regulação...

A iniciativa do centro ou a regulação de controlo
(Os departamentos decretados)

A iniciativa em criar os departamentos curriculares surge na década de 90 do século XX, no período da «territorialização» das políticas educativas e onde se equaciona a descentralização.

Representam uma alteração em relação ao período da década de 70, quando com a criação dos conselhos de grupo se dava visibilidade ao nível formal à lógica disciplinar, que no período anterior correspondia ao «liceu invisível» (Barroso, 1995a) em oposição à lógica horizontal da classe, imposta por uma administração burocrática e centralizada. A lógica disciplinar expressa pelos conselhos de grupo emerge num período propício à centralidade das iniciativas locais, "o ensaio autogestionário" (Lima, 1998), num contexto da democratização do Estado, que lhe dá desta forma uma legitimidade acrescida. Embora esta lógica seja também contemporânea do processo da «normalização» da administração educacional, ao serviço da centralização concentrada e burocrática. Nos anos 80, ao nível formal não se vai registar qualquer alteração, muito embora se inicie uma fase com práticas de centralização desconcentrada e uma retórica descentralizadora (Formosinho e Machado, 1999).

É, pois, com a década de 90 que as lógicas do centro começam a expressar-se em iniciativas estruturadas no campo da administração e gestão das escolas, em particular nas estruturas intermédias de orientação científica e pedagógica, sob o signo da «territorialização» das políticas educativas.

Numa primeira fase, em 1991, em regime experimental, tendo como contexto a distinção entre «direcção» e «gestão», que propicia uma valorização dos aspectos técnicos da gestão, são criados os departamentos curriculares cuja composição pluridisciplinar já vem definida *a priori*. Esta conexão pluridisciplinar tem um cunho instrumental uma vez que se conjuga com o propósito de «emagrecer» as estruturas do topo, neste caso o Conselho Pedagógico, através da criação de um «super gestor» intermédio, o chefe de departamento, apoiado pelos delegados, resultando desta forma num alongamento da estrutura. Procura-se com estes dispositivos uma maior

eficiência, suportada ou combinada com um discurso pedagógico legitimador, favorável à «integração dos saberes».

Numa segunda fase, que corresponde à generalização dos departamentos a todas as escolas secundárias (para além das escolas do 2° e 3° ciclos) com o decreto n° 115-A/98, a composição dos departamentos não é dada *a priori* como anteriormente, de modo uniforme para todas as escolas. Materializa desta forma a tendência mais geral do enfraquecimento do modelo burocrático da administração central ao contar com o «reforço» da autonomia «processual» de cada escola para *a posteriori* ser definida localmente a composição de cada departamento. De acordo com a lógica de matriz, expressa no preâmbulo do normativo, o denominador comum legado pelo centro, e a ser aplicado localmente na composição dos departamentos, de modo a contrariar um modelo uniforme, já não se situa exclusivamente na contiguidade das disciplinas e abre-se a uma orientação curricular e de certo modo «territorializada», " de acordo com os cursos leccionados (...) e as dinâmicas a desenvolver pela escola" (Artigo 35°, 2).Os departamentos, sujeitos à finalidade da articulação curricular, apresentam-se assim mais ajustados à metáfora de rede. Não há qualquer referência aos conselhos de grupo disciplinar, nem aos delegados, a tornar visível a lógica vertical disciplinar. Contudo as preocupações com a eficácia não estão ausentes, manifestam-se pelo cuidado expresso quanto ao número de docentes por disciplina na composição dos departamentos e na manutenção do «emagrecimento» dos órgãos de topo, neste caso a definição do limite superior de 20 elementos na composição do Conselho Pedagógico, bem como " conferir a maior eficácia a este órgão (...) através de uma representação multidisciplinar" (Artigo 25°,2).

O uso desta lógica *a posteriori*, onde os procedimentos de concretização dos *denominadores comuns* ou das finalidades são deixados à responsabilidade de cada escola, traz um aumento considerável da incerteza. Esta incerteza está relacionada com os novos constrangimentos da lógica horizontal pluridisciplinar, indutora de uma especialização por integração, que podem ser também oportunidades para a actuação estratégica, que cabe a cada escola actualizar ou não.

O primeiro constrangimento está na criação de uma estrutura de orientação científica e pedagógica com uma configuração pluridisciplinar, o departamento curricular, residindo a incerteza na escolha dos «parceiros» a incluir neste novo «território». Em segundo lugar, surge o novo constrangimento quanto ao acesso de cada grupo disciplinar a dois tipos de *recursos*, o da representação no Conselho

Pedagógico e as horas de redução atribuídas aos cargos de coordenação. Por um lado, no que diz respeito à representação no Conselho Pedagógico esta já não é feita ao nível do conselho de grupo disciplinar, mas no seio de um departamento pluridisciplinar, onde há a forte possibilidade da representação de cada grupo disciplinar ser feita por um elemento de um outro grupo. Por outro lado, enquanto a distribuição do serviço lectivo continua ao nível formal a ter como referência a pertença a um grupo disciplinar, as horas de redução da coordenação já não vão recair em todos os grupos como outrora, mas apenas naquele donde sairá o coordenador de departamento. Por último, o desenvolvimento curricular, da planificação à avaliação passando pelo acompanhamento, deixa de ser entendido de uma forma disciplinar para corresponder às exigências de uma articulação pluridisciplinar.

Cabe, pois, a cada escola, dando corpo a uma regulação autónoma, equacionar estes constrangimentos e fazer face à incerteza inerente, através de actuação estratégica, política, que procura uma legitimidade.

A procura de «um princípio de realidade» perante a incerteza ou a implosão política: a formalização e a tradição como estratégias micropolíticas.

(A Regulação Autónoma ou o modelo interpretado)

Tanto na Escola Azul como na Escola do Moinho define-se uma estratégia de interpretação que procura um «princípio de realidade», que discipline a discussão, reduza ou evite a negociação, aberta pelas incertezas dos constrangimentos formais da lógica pluridisciplinar decretada.

Assim, a Escola Azul numa estratégia que apelidámos de sincrética vai usar o Decreto-Lei nº 172/91e legislação subsequente para adquirir uma legitimidade legal e encontrar um «princípio de realidade», onde já estão definidos os departamentos e a sua composição, servindo de modelo na formação dos departamentos presentes no 1º regulamento Interno, bem como na selecção das competências relativas ao funcionamento dos departamentos. A pluridisciplinaridade dos departamentos obedece a um critério assente na afinidade de conhecimentos, a base por função, de acordo com a tipologia de Mintzberg (1999). O alongamento da estrutura também é decalcado da legislação atrás referida, resultando na manutenção dos delegados e na criação dos conselhos de delegados. Aqui a estratégia sincrética que procura conciliar o «novo», a lógica pluridisciplinar, com o «velho», a lógica disciplinar, vai aumentar o

alongamento da estrutura com a adição dos conselhos de grupo disciplinar, que se mantêm, uma vez que estes não estão presentes no normativo utilizado como modelo. O sincretismo manifesta-se também no acesso aos recursos, quanto à representação é pelo novo modo -os departamentos pluridisciplinares -, em relação às horas de redução dos cargos de coordenação, para além dos coordenadores de departamento também se faz através dos delegados, o modo velho.

Na Escola do Moinho, através da estratégia da adesão nominal ao novo, a tradição é colocada, isto é, os grupos disciplinares metamorfoseados de departamentos, como «princípio da realidade», que reduz desta forma a incerteza e evita os custos de uma negociação. A lógica disciplinar não deixa qualquer espaço à orientação pluridisciplinar da regulação de controlo, salvo nalgumas excepções de alguns departamentos pluridisciplinares, que são no entanto mais o resultado do condicionamento relativo à composição restrita do Conselho Pedagógico. Em relação à selecção das competências para o funcionamento dos departamentos e a sua coordenação têm como proveniência maioritária o despacho 8/SERE/89, que representa a tradição disciplinar. Assim, também o acesso aos recursos deixa de ser um problema novo, uma vez que continua a ser feito como antigamente, segundo a lógica disciplinar ou de acordo com os departamentos de natureza disciplinar. Por outro lado, esta estratégia de adesão nominal permite também respeitar a constituição de uma estrutura «achatada», quanto ao desenho organizacional, em conformidade com o decreto nº 115-A/98.

A «resistência à mudança» ou antes a estruturação do campo[115]
(A Regulação Autónoma ou o Modelo Praticado)

A Escola do Moinho:
a adesão nominal ou como
" uma regulação de controlo pode reforçar uma regra autónoma"[116]

O confronto com a regulação de controlo e a possibilidade de sanção que poderia levar à exclusão, isto é, ser uma base objectiva para a não homologação do Regulamento Interno pelo respectivo director regional de Educação de acordo com artigo 6º, ponto 5 do Decreto Lei nº 115-A/98 é torneada com uma adesão puramente nominal deixando as estruturas de serem nomeadas de conselhos de grupo para passarem a ser departamentos curriculares. Por outro lado, o outro domínio em que a possibilidade da sanção poderia estar presente era no limite superior do número de elementos do Conselho Pedagógico que também foi equacionado e respeitado. Assim, o acesso aos recursos da representação no Conselho Pedagógico e às horas de coordenação continuou a ser feito de acordo com as regras antigas, tendo todos os grupos disciplinares interesse em ignorar, «mascarar», a regra de controlo pluridisciplinar.

A procura da legitimidade desta estratégia de adesão nominal "mudámos de nome, em vez de grupo, passámos a departamento"(E6,2R) tem como fonte a convicção na tradição, no uso, como este excerto simples bem refere em relação ao grupos disciplinares "funcionavam bem, portanto não se achou que se justificasse juntar com outros grupos"(E6, 6R). Chega-se mesmo a atacar a legitimidade da alteração que é decretada por se afastar da finalidade pedagógica, por ser apenas " uma medida administrativa e de poupança de recursos" e visar " uma racionalização a nível de gestão"(E5,4R). Esta legitimidade assente na tradição está ligada à eficácia do «projecto» da lógica disciplinar como aqui se refere " Esta constituição de departamentos, as reuniões seriam de trinta e tal pessoas. Acho que seria muito difícil, as pessoas chegarem a um consenso, a uma ideia" (E1,68R). Este «projecto» da lógica disciplinar apresenta uma coerência interna através de um conjunto ou sistema de regras relativos ao funcionamento destas estruturas de orientação científica e pedagógica. Assim, tanto as reuniões como a coordenação (a supervisão e a

[115] Friedberg, 1995: 325-326
[116] Reynaud, 1997:57

representação) têm como referência aquilo que Reynaud (1997) chama de solidariedade mecânica em que se forma "um bloco de semelhantes"(1997:47), expresso pelo grupo disciplinar, mesmo nos poucos casos em que o departamento é pluridiscipinar. Recusa-se desta forma o «projecto», decretado ou da regulação de controlo, da lógica pluridisciplinar, que apela para uma solidariedade orgânica ou " uma estrutura articulada ao redor de uma variedade de interesses e capacidades" (1997:47). Este conjunto de regras manifesta a sua coerência ainda, tanto nos departamentos disciplinares como pluridisciplinares, por exemplo, na selecção dos manuais escolares, na proposta de actividades para o plano anual de actividades, na selecção das acções de formação, nas planificações, que têm como referência o conselho de grupo, a lógica disciplinar. É verdade que esta coerência interna não é completa no que diz respeito aos departamentos pluridisciplinares, que são minoritários, uma vez que há regras onde a pluridisciplinaridade está presente, embora de forma residual, na gestão curricular e na avaliação, por exemplo.

De qualquer forma, a propósito deste conjunto ou sistema de regras coerente pode-se aplicar aquilo que Reynaud refere, quando trata da questão da manutenção das regras enquanto actividade de regulação e constituição de uma actor colectivo, que " o sistema de regras é um dos mecanismos mais importantes na manutenção e estabilidade das regras"(1997: 46).

Com a "invenção" desta estratégia da adesão nominal, cada grupo disciplinar mantém a sua autonomia, o seu poder, na solução do problema do desenvolvimento curricular, uma vez que os planos curriculares continuam a ser desenvolvidos predominantemente com base na especialização disciplinar, não dando lugar a uma eventual «partilha de território» assente numa especialização por integração, que a articulação curricular dos departamentos pluridisciplinares por ventura exigiria.

O processo de revisão do Regulamento Interno ao apresentar como única alteração neste domínio o aparecimento da figura do subcoordenador, nos poucos casos dos departamentos pluridisciplinares, vem confirmar esta estabilidade, ao mesmo tempo que reforça o «projecto» da lógica disciplinar.

A Escola Azul:
O Sincretismo perante a invenção e a memória.

" As dificuldades que ele [o pregador] encontra vêm não do que a audiência tem a aprender, mas do que ela sabe já" [117]

Como já foi referido, esta escola para resolver o problema da definição e composição dos departamentos socorreu-se de uma estratégia sincrética assente por um lado, numa legitimidade com uma fonte legal, isto é, tomou como referência o despacho nº27/ME/93 na sequência do modelo experimental estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91, por outro lado, numa legitimidade assente na tradição, que levou à adição dos conselhos de grupo, para além dos delegados, não previstos no modelo de referência. Embora esta estratégia sincrética dilua o efeito de crise, que qualquer aprendizagem traz ao legitimar a coexistência do antigo com o novo, não impediu o confronto nas situações em que era necessário "fazer do novo com o velho" e o aparecimento das dificuldades como aqui se refere, a título de exemplo, " nós pusemos poucos departamentos e era muito difícil trabalhar com um departamento com muitos grupos" (E3,12R), ou ainda " a informação não passava, porque quem estava no pedagógico era o coordenador do departamento, depois era difícil passar aos vários grupos." (E3,24R), entre outros casos. A eficácia do projecto pluridisciplinar está posta em causa e com ela a sua legitimidade. Por outro lado, a grande erosão da legitimidade do «novo» resultava da eficácia do «antigo» comprovada pelo uso, isto é, parafraseando Reynaud (1997), as dificuldades da aprendizagem residiam fundamentalmente no que já se sabia, como aqui se exemplifica no caso da coordenação " De coordenar os nossos três grupos. Isso é evidente que sim. Isso era feito por nós. Quer dizer pelos delegados."(E7,58R), na planificação e na proposta de actividades para o plano anual de actividades " eles têm actividades já muito específicas, nós também e(...) se calhar interferiam até na própria programação deles" (E4, 40R), bem como em outras áreas, onde a lógica disciplinar revela a sua eficácia na resolução dos problemas organizacionais e de desenvolvimento curricular, que se colocam a estas estruturas de orientação científica e pedagógica.

Como já se disse, a estratégia sincrética diluiu a crise, que qualquer processo de aprendizagem ou formação de uma nova regra acarreta, isto é, a ameaça que o novo saber representa para as regras antigas, que é entendida por Reynaud como "

[117] Reynaud,1997:100

um ponto de passagem obrigatório de uma regulação a outra" (1997:101). Ao diluir a crise esta estratégia compromete o desfecho de uma «verdadeira aprendizagem» e favorece um desenlace que se traduz num «retorno à ordem antiga» (1997:101). É este retorno que a revisão do Regulamento Interno vem consubstanciar com o desdobramento dos departamentos pluridisciplinares em departamentos de natureza disciplinar.

De acordo com Reynaud " há invenção porque há memória" (1997:99), neste caso o constrangimento da regulação de controlo não levou a memória à invenção, à aprendizagem da nova regra da articulação curricular pluridisciplinar, conduziu antes à invenção da estratégia sincrética, que diluiu a crise, a ameaça do novo, e levou à solução dos problemas, que a regulação de controlo trouxe, de acordo com «a memória» da lógica disciplinar.

Assim, numa apreciação final, as duas situações apresentadas pelas duas escolas, mais do que uma «resistência à mudança», essa seria porventura a perspectiva exógena, prescritiva ou de compromisso com a regulação de controlo, o que revelam é a expressão da "estruturação do campo" (Friedberg,1995:326), isto é, um processo de regulação, que se manifesta pela manutenção das regras da lógica disciplinar.

II- *Da Abertura a Outras Problemáticas, a Outras Possibilidades...*

O Macro e o Micro em Interdependência

No âmbito da problemática da regulação, João Barroso falando da dimensão social da regulação refere-se a um «sistema de regulações», isto é, à multiplicidade e " complexidade dos processos de regulação do funcionamento do sistema educativo"(2003:41), que leva a propor, para uma maior e mais adequada proximidade a este campo de estudo, uma interdependência entre as análises de carácter macro ou estrutural com as análises mais finas, de nível micro[118]. De seguida, em

[118] Bacharach & Mundel no quadro de uma matriz de análise política das organizações escolares também apontam no mesmo sentido quando referem " que as análises macropolíticas estão incompletas se não estiverem associadas às análises micropolíticas, a micropolítica não existe num vácuo, privada da macropolítica que a rodeia." (1999:149). Ball, neste quadro de análise política também aponta para esta

complemento, este autor apresenta um problema de forte potencial heurístico, que põe em jogo esta interdependência, quando questiona " até que ponto, em educação, a progressiva «internacionalização» das políticas não esconde uma crescente «internalização» das práticas." (Barroso, 2003:43).

No desenvolvimento deste trabalho, dentro dos seus limites e potencialidades, procurou-se de acordo com os seus objectivos «actualizar», usar como recurso esta interdependência.

Por um lado, na apresentação da regulação de controlo, enquanto portadora de lógicas com sentido num território mais vasto, explicitadas com o contributo de outros estudos ou análises de carácter macro, onde ficou patente a «internacionalização» do enfraquecimento do modo burocrático, da presença da «agenda técnica» e a tendência crescente de um controlo *a posteriori*, sem no entanto revelar uma perfeita coerência como é próprio de um quadro de hibridação, que se materializa no âmbito da orientação científica e pedagógica, portanto ao nível ao nível micro da escola, num dispositivo com o objectivo de promover a articulação curricular pluridisciplinar. Este dispositivo é devedor da metáfora de rede e da horizontalização dos processos, cuja configuração concreta a regulação de controlo «se liberta» e é deixada à responsabilidade de cada escola, no quadro de uma autonomia processual.

Por outro lado, a regulação autónoma em confronto com a regra de controlo, agora em território micro, no âmbito de um domínio restrito da escola, revela a " «internalização» das práticas" (Barroso, 2003:43), que é como já foi referido mais do que a resistência à mudança é a expressão da estruturação de um campo, a expressão de uma lógica disciplinar.

Esta foi a pequena distância percorrida, condicionada e limitada pelos objectivos da investigação, mas que permitiu a abertura para esta problemática mais vasta do «sistema de regulações» no campo da administração educacional.

---

interdependência quando especifica que " O estado nacional e local deve agir para limitar o leque de possibilidades que se encontram disponíveis aos professores, mas, pelo menos por enquanto, eles não exercem um controlo absoluto nessa área" (Ball,1987:247 citado por Bacharach & Mundel, 1999:149).

Do conhecimento e da acção:
acréscimo de reflexividade ou a intensificação da dinâmica endógena política

Para lá dos resultados concretos e específicos desta investigação e do seu alcance de generalização, limitado pelo exercício comparativo que possam permitir, é o contributo do raciocínio que estes resultados veiculam, isto é, o centro de gravidade assente na explicação endógena ou na estruturação de um campo, que pode resultar numa mais valia no domínio da acção, quer na gestão intermédia curricular ou noutra qualquer.

Com toda a modéstia, resultante dos limites já referidos a propósito desta investigação, e respeitando as exigências da coerência, pode-se partir do final deste estudo para o entendimento que Reynaud, referência teórica incontornável do nosso trabalho, tem sobre a relação entre o conhecimento e a acção, quando afirma que, se por um lado, a "reflexividade faz parte da acção", por outro lado, a " ciência e, mais geralmente, o conhecimento são, em matéria social, instrumentos desta reflexividade[119]. "(2003b:438).

Neste sentido, e concretizando, o que se torna desejável é que tanto a acção da «regulação de controlo» como a da «regulação autónoma» reforcem a reflexividade, o que leva a pensar, para além do pano de fundo do funcionamento do sistema educativo que engloba muito esquematicamente as iniciativas e acompanhamento da administração central e o exercício da autonomia por parte das escolas, na recente iniciativa relativa ao sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro). Aqui, neste diploma, há lugar para a auto-avaliação das escolas e, como tal, existe a oportunidade em usar um raciocínio assente na perspectiva endógena que há pouco se falava. Mas como bem adverte Reynaud " A reflexividade não consiste no essencial em apertar mais os parafusos de uma mecânica, mas a melhor apreender um sentido. E apreendê-lo, (..) é também compreender como a iniciativa que o constitui toma lugar num conjunto, suscita respostas, abre um diálogo ou um conflito. " (2003b:439). Nesta questão do sentido, como se observou a propósito da iniciativa dos departamentos, nem a «regulação de controlo» teve muito em conta o sentido conferido pelas escolas, nem estas, na sua «regulação autónoma», o sentido que a administração central lhes dava.

[119] Aqui há uma proximidade com aquilo que Ulrich Beck designa como uma " tese elementar da modernização reflexiva", isto é, " quanto mais modernizadas são as sociedades, mais os agentes (sujeitos) adquirem a capacidade de reflectir sobre as condições sociais da sua existência e de as mudar dessa maneira." (2000a:165)

Assim, para lá da importância da dimensão técnica, dos seus eventuais dispositivos ou mecanismos, está a dinâmica da dimensão política, onde se joga decisivamente tanto a questão da manutenção como da aprendizagem de uma regulação[120].

Desta forma, ao terminar, e para evitar qualquer identificação da reflexividade, ou o reforço da dinâmica política, com qualquer receita ou mero dispositivo técnico, convém referir que o desenvolvimento da acção colectiva tem, como refere Reynaud, " características de uma aprendizagem" em que " A incorporação de conhecimentos é uma parte integrante. Mas ela não lhe retira as suas desigualdades, nem a sua incerteza. *A aprendizagem colectiva é também inovação. Toda acção colectiva é arriscada.*"(2003b:446. Itálico nosso).

[120] Esta perspectiva assemelha-se ao processo que Ulrich Beck(2000b) apelida de *reinvenção da política* ou da *subpolitização* em que subpolítica " significa, portanto, configurar a sociedade a partir de baixo. (...) No surgimento da subpolitização existem oportunidades crescentes para os grupos (...): cidadãos, opinião pública, movimentos sociais, grupos de peritos, os trabalhadores no seu local de trabalho;" (2000b: 23).

Referências Bibliográficas[121]

ACADEMIA das **CIÊNCIAS DE LISBOA** (2001).
Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo

AFONSO, Almerindo Janela (2001).
" As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização" in *Administração Educacional*, 1, Fórum Português de Administração Educacional: Lisboa. 23-26

AFONSO, Natércio (1995).
A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional. Lisboa: IIE.

AFONSO, Natércio (1999).
"A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa". *Inovação*. Vol. 12, nº 3, pp. 45-64.

AFONSO, Natércio (2003).
"A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública" in in João Barroso, (org.) *A Escola Pública: Regulação, desregulação, privatização*. Lisboa: Edições ASA

ALBARARELLO, Luc *et alli.* (1997).
Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

BACHARACH, S.B. **& MUNDEL**, B. L. (1999).
" Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção" *in* Manuel Jacinto Sarmento (org.) *Autonomia da Escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa

BALL, S. (1987).
The micro-politics of the school: toward a theory of school organization.. New York: Methuen.

BARDIN, Laurence (2003).
Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

[121] As datas apresentadas nas referências bibliografias respeitam à edição consultada

BARROSO, João (1995a).
Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

BARROSO, João (1995b).
"Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão". *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 33-56.

BARROSO, João (1999a).
"Organização e gestão das escolas secundárias". In AZEVEDO, J. (coord.) *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 117-156.

BARROSO, João (1999b).
"Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais". *Inovação*. Vol. 12, nº 3, pp. 9-33.

BARROSO, João (2000a).
" Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif ". *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, 57-71.

BARROSO, João (2000b).
" A escola como espaço público local " . *In* António Teodoro, org. Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa: Universidade Lusófona (policopiado).

BARROSO, João (2000c).
" Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia" in Jorge Costa e António Mendes (org.) *Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARROSO, João (2001).
Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escola definido pelo Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999). Lisboa: Centro de Estudos da Escola/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).

BARROSO, João *et alli*. (2002).
Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal. Lisboa : Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa (policopiado).

BARROSO, João (Org.) (2003).
A Escola Pública- Regulação, desregulação e privatização. Porto: Edições Asa.

BAUMAN, Zigmunt (1991).
Modernity and Ambivalence. Cambridge: Polity Press.

BECK, Ulrich (2000a).
"Autodissolução e auto-ameaça da sociedade industrial: que significa isto." In Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno.* Oeiras: Celta Editora.

BECK, Ulrich, (2000b).
"A Reinvenção da Política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva." In Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno.* Oeiras: Celta Editora.

BOGDAN, R. e **BIKLEN**, S. (1994).
Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora

BOLTANSKI, L., **THEVENOT**, L. (1991).
De la justification: les économies de la grandeur Paris : Gallimard.

BOLTANSKI, L., **CHIAPELLO**, Éve. (1999).
Le nouvel esprit du capitalisme. Paris : Gallimard.

BOYER, R (2002a).
"Avant-propos à la seconde édition " in R. Boyer e Y. Saillard (dir.) *Théorie de la régulation, l'état des savoirs.* Paris : La Découverte.

BOYER, R (2002b).
"Aux origines de la théorie de la régulation" in R.Boyer e Y. Saillard (dir.) *Théorie de la régulation, l'état des savoirs.* Paris : La Découverte.

BOYER, R.; **SAILLARD**, Yves (dir.) (2002).
Théorie de la régulation, l'état des savoirs. Paris : La Découverte

BROADFOOT, Patricia, (2000).
"Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur" Révue Française de Pédagogie, n°130, 43-55

CANÁRIO, Rui (2000).
"Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social". Revista de Educação, vol. IX, nº 1, 125-134.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1996).
Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei nº 172/91). Lisboa: Ministério da Educação.

CROZIER, M., (1964).
Le Phénomène bureaucratique, Paris: Ed. Du Seuil.

CROZIER, M. e **THOENIG**, J.-C., (1975).
"La régulation des systèmes organisés complexes", Revue Française de Sociologie, nº 1.

CROZIER, M.; **FRIEDBERG**, E., (1981).
L'Acteur et le Système : Les contraintes de l'action collective. Paris : Éditions du Seuil.

DELVAU, Bernard, (2001)
"Régulation: un concept dont l'utilisation gagnerait à être...régulée ? ", Communication aux journées d'études RAPPE-Paris, (policopiado). Disponível em http://www.u-bourgogne.fr/IREDU.

DEROUET, Jean-Louis, (1999)
"Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires" in Jean-Louis Derouet, (Org.), *École dans plusieurs mondes*. De Boeck-Wesmael.

FILIPE, José (1998).
O Delegado de Grupo: Uma Estrutura de Gestão Intermédia. Opiniões dos Professores em Duas Escolas Secundárias. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação. (policopiado).

FINGER, M.; **RUCHAUT**, B., (1997).
" Le New Public Management: État, Administration et Politique. In Matthias FINGER et Bérangère RUCHAUT (dir.), *Pour une Nouvelle Approche du Management Public. Réflexions autour de Michel Crozier.* Paris: Éditions Seli Arslan.

FORMOSINHO, **FERNANDES** e **LIMA**, (1988).
"Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário" in Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios II. Lisboa: Ministério da Educação.

FORMOSINHO, J. (1992).
"O dilema organizacional da escola de massas". In *Revista Portuguesa de Educação.* Braga: Universidade do Minho. 23-48.

FORMOSINHO, J. (2000).
"Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas" Revista *Educação, Sociedade e Culturas,* 13,7-42.

FORMOSINHO, João e **MACHADO**, Joaquim, (1999).
"A Administração das Escolas no Portugal Democrático" in André Lafond *et alli. Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas.* Porto: Edições Asa.

FRIEDBERG, E., (1972).
L'Analyse sociologique des organizations. Paris: GREP.

FRIEDBERG, E., (1995).
O Poder e a Regra- Dinâmicas da Acção Organizada. Lisboa: Instituto Piaget.

GALBRAITH, J.K., (1973).
Designing Complex Organizations. Addison-Wesley.

GIDDENS, Anthony, (2000).
Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony, (2002).
As Consequências da Modernidade. Oeiras: Celta Editora.

GRÉMION, P. (1970).
"Introduction à l'étude du système politico-administratif local", *Sociologie du Travail*, nº1, 51-73.

GRILO, M. (1994).
"O Sistema Educativo" in António Reis, (Coord.), *Portugal 20 Anos de Democracia*, Lisboa: Círculo de Leitores.

HABERMAS, J. (1978).
Raison et légitimité, problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé. Paris :Payot.

HATCHUEL, Armand (2003).
"La Théorie de la régulation est-elle une théorie de l'action collective ? Essai sur la théorie de la régulation de J.-D. Reynaud " *in* Gilbert de Terssac (dir), *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris: Éditions La Découverte.

HELD, D. (1992).
Modelos de Democracia. Madrid: Alianza Editorial, S.A..

HERZBERG, F. (1968).
"One More time. How Do You Motivate Employees? " *Harvard Business Review*, Janeiro/Fevereiro. 53-62.

HOLLINGSWORTH e **BOYER**, (Ed.), (1997).
Contemporary capitalism. The embededdness of institutions. Cambridge: University Press.

LIMA, Licínio C., (1994).
"Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação", *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.

LIMA, Licínio C. (1995).
"Reformar a Administração Escolar. A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política". *Revista Portuguesa de Educação*, 8, nº1, 57-71.

LIMA, Licínio C. (1998a).
A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar.. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (1998b).
"Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública". (Ensaio). In *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar"*. Braga: Universidade do Minho, 581-601.

LIMA, Licínio e **AFONSO**, Almerindo (2002a).
Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto:Edições Afrontamento.

LOPES, Maria Conceição (1999).
Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº 43/89): Estudo Retrospectivo (1987-1991). Dissertação de Mestrado na Área da Administração Educacional. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, (policopiado).

MARCH, J.G., **SIMON,** H.A. (1958).
Organizations. Wiley.

MAROY, C. (1997).
"A análise qualitativa de entrevistas", in Luc Albararello *et alli. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

MAROY, C., **DUPRIEZ,** V. (2000).
"La régulation dans les systèmes scolaires", *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, 73-87.

MERRIAM, S. B. (1988).
Case Study Research in Education: a Qualitative Approach. San Francisco:Jossey Bass.

MIDLER, Christophe (2003).
"L'apprentissage organisationnel: une dynamique entre cohérence et pertinence des règles ? " *in* Gilbert de Terssac (dir), *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements.* Paris: Éditions La Découverte.

MILES, M.B., e **HUBERMAN,** A. M. (1991).
Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Wesmael.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1993).
Gestão Pedagógica. 2, Lisboa: Ministério da Educação.

MINTZBERG, Henry (1999).
Estrutura e Dinâmica das Organizações. Lisboa: Dom Quixote.

MOZZICAFREDDO, Juan (2001a)
"Modernização da Administração Pública e Poder Político" in Juan Mozzicaffreddo e João S. Gomes (orgs.). *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos estados Unidos*. Oeiras: Celta Editora.

MOZZICAFREDDO, Juan; **GOMES,** João S. (2001b).
Administração e Política: Perspectivas de Reforma da administração Pública na Europa e nos estados Unidos. Oeiras: Celta Editora.

NEAVE, Guy (1988).
"On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988" *European Journal of Education*, 23, 1-2, 7-23.

NEAVE, Guy (1998).
"The Evaluative State Reconsidered", *European Journal of Education*, 33,3, 265-284.

NÓVOA, António (1987).
Le Temps des Professeurs. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.

OLSON, Mancur, 1978
Logique de l'action collective, Paris :PUF.

OWEN, H., **SCHULTZE**, C. (1976).
Setting National Priorities:the Next Ten Years. Washington: The Brookings Institution.

PORTO, Delfina (1996).
Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão. Dissertação de Mestrado na Área de Administração e Gestão Escolar. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas. Departamento de Ciências Psicopedagógicas. (policopiado).

PROJECTO REGULEDUCNETWORK (2002).
Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison.
Disponível no sítio www. girsef.ucl.ac.be/europeanproject.html

RAMOS, Maria da Conceição C. (2001).
Os Processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal. Lisboa : Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. (Tese de doutoramento, policopiada).

REYNAUD, Jean-Daniel (1988).
"Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome". *Revue française de sociologie*,XXIX. 5-18.

REYNAUD, Jean-Daniel (1997).
Les régles du jeu: l'action collective et la régulation sociale. Paris: Armand Colin.

REYNAUD, Jean-Daniel (1999).
Le Conflit, la Négotiation et la Régle. Toulouse : Octarés.

REYNAUD, Jean-Daniel (2003a).
"Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe " *in* Gilbert de Terssac (dir), *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements.* Paris: Éditions La Découverte.

REYNAUD, Jean-Daniel (2003b).
"Une Théorie de la régulation sociale : pour quoi faire ? " *in* Gilbert de Terssac (dir), *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements.* Paris: Éditions La Découverte.

ROETHLISBERGER F.J. e **DICKSON**, W. (1939)
Management and the worker. Cambridge: Harvard University Press.

ROSANVALLON, Pierre (1984).
A Crise do Estado-Providência. Lisboa: Editorial Inquérito.

RUQUOY, Danielle (1997).
"Situação de entrevista e estratégia do entrevistador" in in Luc Albararello *et alli. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

SAINSAULIEU, Renaud (1981).
"La formation, outil de développement pour l'emprise" *in* Jean-Daniel Reynaud e Yves Grafmeyer, *Français, qui êtes-vous?.* La documentation française.

SAINT-GEORGES, Pierre (1997).
"Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político" in Luc Albararello *et alli. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

SARMENTO, M. Jacinto, (org.), (1999).
Autonomia da Escola. Políticas e práticas. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, M. Jacinto (2000).
Lógicas de Acção nas Escolas. Lisboa: IIE.

SCHELLING, Thomas (1980).
La tyrannie des petites décisions. Paris: PUF.

SEIXAS, Ana M. (2001).
"Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal" in S.R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs.) *Da Crise da Educação à «Educação da Crise»*.Porto: Edições Afrontamento.

SIMON, H.A. (1957).
Administrative Behavior. Macmillan.

STOER ,Stephen R. ; **CORTESÃO**, Luiza; **CORREIA**, José A., (Org.), (2001).
Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise".Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2001).
"Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade." *in* R. Stoer, Luiza Cortesão, José A. Correia (orgs.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise.* Porto: Edições afrontamento.

TERSSAC, Gilbert, (dir.), (2003a).
La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements. Paris: Éditions La Découverte.

TERSSAC, Gilbert, (dir.), (2003b).
"La théorie de la régulation sociale : repères pour un débat" *in* Gilbert de Terssac (dir), *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris: Éditions La Découverte.

VAN ZANTEN, A. (2000).
"Massification et Régulation du Système d' Enseignement. Adaptions et ajustements en milieu urbain défavorisé", *L'Année sociologique*, 50, nº2, 409-436.

WALFORD, Geoffrey (2001).
"Privatization in Industrialized Countries". In Henry Levin, ed. *Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?*. Colorado, USA: Westview Press

WEBER, Max (1971).
Economie et Société. T. I Plon.

WEICK, Karl E.. (1976).
. " Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". *Administrative Science Quartely*, 21 (1), 1-19.

WEILER, Hans N. (1999).
"Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa" in Manuel Jacinto Sarmento (org.) Autonomia da Escola. Políticas e práticas. Porto: Edições Asa.

YIN, R. K. (2003).
Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.

Legislação Referida

Decreto nº 3019/17, de 17 de Abril de 1917
(Reforma do Ensino Secundário e compila, coordena e sistematiza as disposições sobre ensino secundário).

Decreto nº 15948/28, de 12 de Setembro de 1928
(Regula o funcionamento dos conselhos escolares e amplia as atribuições dos conselhos de directores de classes).

Decreto nº 37:029 de 25 de Agosto de 1948
(Estatuto do ensino Técnico Profissional Industrial e Comercial).

Decreto nº 48 572 de 9 de Setembro de 1968
(Estatuto do Ciclo Preparatório do ensino secundário)

Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março
(Cria o cargo de professor-delegado nos liceus e escolas preparatórias).

Decreto-Lei nº221/74 de 27 de Maio
(Determina que a direcção dos estabelecimentos de Ensino possa ser confiada pelo ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas).

Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro
(Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais do Ensino Preparatório e Secundário).

Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro
(Estabelece os órgãos dos estabelecimentos de ensino).

Portaria nº679/77 de 8 de Novembro
(Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino).

Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de Setembro
(Alterações às disposições relativas ao Conselho Pedagógico).

Portaria nº 970/80 de 12 de Novembro
(Regulamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio).

Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho
(Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas).

Lei 46/86, de 14 de Outubro
(Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro
(Regime jurídico da autonomia da escola).

Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro
(Regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio).

Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto
(Reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho nº 142/ME/90, de 1 de Setembro
(Aprova o plano de concretização da Área-Escola)

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio
(Regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos).

Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro
(Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do Decreto-Lei nº 172/91).

Despacho nº27/ME/93 de 22 de Março
(Define as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada departamento curricular).

Projecto para Discussão Pública- Autonomia e Gestão das Escolas, de Janeiro de 1998
(Define o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos).

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
(Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos).

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho
(Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98)

A N E X O S

Anexo 1

Guiões das Entrevistas

Guião da Entrevista aos Membros das Equipas
(Equipas responsáveis pela elaboração do projecto do 1º Regulamento Interno (R.I.) de acordo com o D.L. 115-A/98 e orientações complementares)

Finalidades

- Recolher informações e opiniões sobre a constituição e funcionamento dos departamentos curriculares numa perspectiva descritiva e crítica (dificuldades e oportunidades)
- Conhecer a expressão da «regulação autónoma» (as reinterpretações e práticas da escola) na constituição e funcionamento dos departamentos.

Objectivos

- Conhecer o modo como se constituiu a equipa responsável pela elaboração do 1º R.I. da escola.

- Conhecer a forma como a equipa interpretou e pôs em prática a tarefa de constituição dos departamentos curriculares no decurso da elaboração do 1º Regulamento Interno.

- Conhecer a representação que a equipa tem sobre os departamentos curriculares e o seu funcionamento.

- Recolher informações sobre aspectos considerados críticos no processo de constituição dos departamentos.

Questões

1- Como foi constituída a equipa responsável pela elaboração do 1º R.I. da Escola?

- Explicitar os critérios e as estruturas da escola que intervieram;

2- Como decorreu o trabalho da equipa na elaboração da proposta do R.I.? (Princípios, estratégias e actividades)

- Modo de trabalho: plenário/ grupos especializados; planificação, prioridades;
- Periodicidade, espaço utilizado, a relação com o tempo;
- A conciliação dos horários dos vários elementos da equipa;
- Os materiais de trabalho/ documentos utilizados como referência;
- A eventual recolha de informação feita ao nível da escola;

3- Quais foram os assuntos mais problemáticos/críticos na elaboração do R.I.?

4- Como a equipa entendeu esta passagem dos grupos disciplinares para os departamentos?

- Referir o significado desta passagem dos grupos para departamentos para a escola;
- Referir a razão ou os objectivos atribuídos ao Ministério para justificar esta alteração;

5- Como se chegou à definição dos presentes departamentos curriculares?

- Referir a recolha de informação que esteve na base da proposta dos departamentos curriculares;
- Referir a participação dos grupos disciplinares;
- Referir os cenários/ hipóteses que foram apresentados e qual a respectiva justificação;
- Indicar eventuais dificuldades encontradas;
- Referir eventuais alterações no desenho dos departamentos nas revisões do 1º R.I. (as justificações...);

6- Como é entendido o funcionamento dos departamentos curriculares?

- Referir as vantagens ou desvantagens em relação aos grupos disciplinares (quanto ao trabalho colegial, ao desenvolvimento curricular...);
- Referir a relação entre os grupos nos respectivos departamentos;
- Referir a acção dos coordenadores e dos delegados neste novo contexto;
- A relação com o Conselho Pedagógico;

Guião das Entrevistas aos Coordenadores de Departamento

Finalidades

- Recolher informações e opiniões dos macro-actores (Coordenadores de Departamento) sobre o funcionamento dos departamentos curriculares tendo em conta as seguintes dimensões:

- **Descritiva**: Recolher informações de tipo descritivo sobre o funcionamento - estratégias, funções, modos de organização - dos departamentos curriculares.
- **Crítica**: Opinião sobre os "sucessos" e "dificuldades" do processo de funcionamento dos departamentos.
- **Prospectiva**: Perspectivas de desenvolvimento.

Objectivos

- Conhecer a representação que os coordenadores têm sobre a mudança dos grupos disciplinares em departamentos curriculares e o seu funcionamento.

- Recolher informações sobre o funcionamento dos departamentos, bem como os aspectos considerados críticos.

- Conhecer as expectativas quanto ao funcionamento dos departamentos.

Questões

1- Como entendeu a formação dos departamentos curriculares?

- Quais os objectivos do ministério para esta proposta de gestão curricular;
- Quais os critérios defendidos pelo grupo para a constituição dos departamentos;
- Como se relacionou com o grupo de trabalho;
- O que trouxe de novo, de diferente, a formação dos departamentos;
- Vantagens e desvantagens.

2- Depois de constituído o departamento, como decorreu o funcionamento do departamento até à primeira revisão do R.I.?

- Em relação às reuniões plenárias, eventuais dificuldades de adaptação;
- Os assuntos a tratar; a coordenação das reuniões, dos trabalhos;
- No caso da existência das reuniões de conselho de grupo, como se processou a sua adequação com as reuniões de departamento (sobreposições, conflitualidades...).

3- Como se processou a coordenação do departamento?

- Que novidades trouxe a presença de vários grupos disciplinares;
- O acompanhamento dos trabalhos dos elementos do departamento;
- A orientação pedagógica, designadamente em relação aos novos elementos ou, ainda em relação, aos estagiários;
- O plano de formação contínua.

4- Que novidades trouxe a representação do Departamento no Conselho Pedagógico?

- A articulação dos assuntos específicos de cada grupo disciplinar pertencente ao departamento;
- No caso da existência de um conselho de delegados, qual foi o seu papel nesta área;
- Que diferenças apresentaram os trabalhos do Conselho Pedagógico devido à alteração da composição do C.P. por coordenadores;
- Em relação à comunicação das informações/solicitações do C.P. ao departamento.

5- Como é que o departamento passa a elaborar as propostas para o Plano Anual de Actividades (ou outros documentos ao nível de escola)?

- Nas reuniões de departamento, nas reuniões de grupo disciplinar, no conselho de delegados;
- De forma separada, por grupos, de forma articulada (neste caso que critérios são usados).

6- Como se processou a gestão dos recursos didácticos do departamento?

- As instalações específicas e a sua gestão; outro material didáctico (mapas, livros, diapositivos...); a selecção dos manuais...

7- Como se processou a elaboração das planificações no departamento?

- Em plenário, por equipas organizadas por ano de escolaridade ou outros critérios;
- Perante problemas de aprendizagem e outros, como se elaboraram propostas destinadas a melhorar as aprendizagens: de forma colegial, pluridisciplinar, com outras estruturas de orientação educativa...

8- No departamento, como se processou a elaboração de critérios, estratégias de avaliação das aprendizagens?

9- Como começou a processar-se a atribuição do serviço docente no departamento?

- Em relação à elaboração dos critérios (antiguidade/hierarquia ou continuidade pedagógica);
- De forma plenária ou outra, designadamente o preenchimento do M1.

10- Da experiência do funcionamento do departamento, quais foram as sugestões de alteração propostas para a primeira Revisão do R.I.?

- Que aspectos são de manter; o que é necessário mudar, o que é necessário acrescentar

11- Qual será a evolução dos departamentos quanto à sua configuração?

- Que influência a revisão curricular poderá ter nessa evolução.

Anexo 2

Índice dos Documentos das Escolas

Projecto Educativo da Escola Azul

Projecto Educativo da Escola do Moinho

Regulamento Interno da Escola Azul

Regulamento Interno da Escola das Fontes

Regulamento Interno da Escola do Moinho

Regulamento Interno da Escola do Quartel

Regulamento Interno da Escola do Pintor

Regulamento Interno da Escola Azul (revisto)

Regulamento Interno Moinho (revisto)

Anexo 3

Escola Azul: Competências dos Departamentos e sua Proveniência

Quadro 1 : Escola Azul - 1º Regulamento: Competências dos departamentos/conselhos de grupo e sua proveniência.

Competências do Departamento	*Proveniência*
1- Elaborar e avaliar o Plano Anual de Actividades do Departamento, tendo em vista a concretização do Projecto educativo da Escola.	Artº3º,l) - Elaborar e avaliar o plano anual das actividades do departamento, tendo em vista a concretização do projecto educativo da escola. **Portaria nº921/92**
2- Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento.	Artº3º,a) – Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, [no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e da área-escola, bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo Conselho de Escola;] **Portaria nº921/92**
3- Analisar e debater questões relativas à adopção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares.	Artº3º,b) - Analisar e debater, [em articulação com outras escolas], questões relativas à adopção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares; **Portaria nº921/92**
4- Desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da Escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades.	Artigo3º,f) – Desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades; **Portaria nº921/92**
5.Colaborar com o Conselho Pedagógico na concepção de programas e na apreciação de projectos interdisciplinares.	Artigo3º,g) Colaborar com o conselho pedagógico na concepção de programas e na apreciação dos projectos para a concretização da área-escola. **Portaria nº921/92**
6- Definir critérios para atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos.	Artigo 3º,j) Definir critérios para a atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos; **Portaria nº921/92**
7- Propor ao Presidente do Conselho Executivo, em função das propostas de candidatura apresentadas por este, uma seriação criteriosa dos candidatos a horários propostos em concurso ao nível da Escola	**Sem referência**
8- Propor agrupamentos flexíveis de cargas horárias semanais, de forma a promover a interdisciplinaridade.	Artigo3º c) Analisar a conveniência do agrupamento flexível de cargas horárias semanais, para as diferentes disciplinas; **Portaria nº921/92**

Quadro 2: Escola Azul - 1º Regulamento: Proveniência das competências do Conselho de grupo

Competências do Conselho de Grupo Disciplinar: (6)	*Proveniência*
1.Definir os objectivos mínimos e critérios de avaliação da disciplina.	Artigo 3º,h) Colaborar na definição de objectivos mínimos, [bem como na elaboração de provas aferidas no quadro do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico]; **Portaria nº921/92**
2. Planificar as actividades lectivas a curto, médio e longo prazo.	19.6. Planificar as actividades lectivas e não lectivas. **Despacho B/SERE/89**
3.Elaborar as provas globais e exames de equivalência à frequência, bem como as respectivas matrizes.	**Sem referência**
4.Apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades e cooperar no cumprimento do mesmo, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.	Artº3º,l) Elaborar e avaliar o plano anual das actividades do departamento, tendo em vista a concretização do projecto educativo da escola. **Portaria nº921/92**
5- Pronunciar-se sobre propostas emanadas dos Órgãos de Gestão da Escola.	**Sem referência**
6.Apresentar propostas de actividades a desenvolver no domínio da implementação dos planos curriculares, bem como de outras actividades educativas constantes do plano aprovado pela Assembleia de escola.	Artº3º,a) Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e da área-escola, bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo Conselho de Escola; **Portaria nº921/92**

Quadro 3: Escola Azul - 1º Regulamento: Competências da Coordenador e sua proveniência

Competências do Coordenador: (1+5)	Proveniência
2.Compete ao Coordenador presidir às reuniões mensais do Conselho de Delegados de Grupos Disciplinares.	**Sem referência**
2.1. Representar o departamento no Conselho Pedagógico, transmitindo-lhe as propostas aprovadas pelo seu departamento.	21.1. A representação dos respectivos professores no conselho pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o grupo; **Despacho 8/SERE/89**
2.2.Manter o respectivo departamento informado de todos os assuntos relevantes.	**Sem referência**
2.3. Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica.	5ºb) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica; **Portaria nº921/92**
2.4. Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento.	5ºa) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento; **Portaria nº921/92**
2.5. Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento.	5ºj) Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento; **Portaria nº921/92**

Quadro 4: Escola Azul - 1º Regulamento: Competências do Delegado e sua proveniência

Competências do Delegado	Proveniência
2.1. Orientar a planificação das actividades lectivas e não lectivas	19.6 Planificar as actividades lectivas e não lectivas **Despacho 8/SERE/89**
2.2.Manter os professores da disciplina informados dos assuntos relevantes.	Sem referência
2.3.Elaborar os estudos e/ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação global das actividades desenvolvidas pelo grupo de docentes.	19.3. Elaborar os estudos e ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação de docentes e discentes; **Despacho 8/SERE/89**
2.4.Apoiar os professores em profissionalização, nomeadamente partilha de experiências e recursos educativos.	19.4.Apoiar os professores em profissionalização, nomeadamente na partilha de experiências e recursos de formação;**Despacho 8/SERE/89**
2.5. Propor ao Conselho Pedagógico a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial.	5ºh) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial; **Portaria nº921/92**
2.6. Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didáctico, promovendo a interdisciplinaridade, assim como o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas.	19.5. Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didáctico e promover a interdisciplinaridade, assim como o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas; **Despacho 8/SERE/89**
2.7. Organizar o dossier de área disciplinar.	Sem referência
2.8. Marcar horas de atendimento e apoio aos elementos da área disciplinar.	Sem referência
2.9. Manter actualizado o inventário do material didáctico do grupo, caso não haja Director de Instalações	Sem referência

Quadro 5: Escola Azul – Regulamento Revisto: Competências do Departamento e sua proveniência

Competências do Departamento Curricular	Proveniência
1- Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;	Decreto Regulamentar nº 10/99
2- Elaborar e avaliar o Plano Anual de Actividades do Departamento, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.	Manutenção do 1º Regulamento
3- Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento.	Manutenção do 1º Regulamento
4-Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;	Decreto Regulamentar nº 10/99
5- Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;	Decreto Regulamentar nº 10/99
6-Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;	Decreto Regulamentar nº 10/99
7- Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;	Decreto Regulamentar nº 10/99
8-Colaborar com o Conselho Pedagógico na concepção de programas e na apreciação de projectos interdisciplinares.	Manutenção do 1º Regulamento
9-Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;	Decreto Regulamentar nº 10/99
10- Definir critérios para atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos.	Manutenção do 1º Regulamento
11- Identificar necessidades de formação dos docentes;	Decreto Regulamentar nº 10/99
12- Propor ao Presidente do Conselho Executivo, em função das propostas de candidatura apresentadas por este, uma seriação criteriosa dos candidatos a horários propostos em concurso ao nível da Escola.	Manutenção do 1º Regulamento
13-Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto;	Decreto Regulamentar nº 10/99
14- Propor agrupamentos flexíveis de cargas horárias semanais, de forma a promover a interdisciplinaridade.	Manutenção do 1º Regulamento
15- Elaborar as provas globais e exames de equivalência à frequência, bem como as respectivas matrizes, sob critério e orientação dos respectivos Coordenadores e Subcoordenadores pedagógicos.	Manutenção do 1º Regulamento
16- Apresentar propostas para a elaboração do Plano anual de actividades e cooperar no cumprimento do mesmo, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.	Manutenção do 1º Regulamento
17- Pronunciar-se sobre propostas emanadas dos Órgãos de Gestão da Escola.	Manutenção do 1º Regulamento
18- Apresentar propostas de actividades a desenvolver no domínio da implementação dos planos curriculares, bem como de outras actividades educativas constantes do plano aprovado pela Assembleia de Escola.	Manutenção do 1º Regulamento
19- Escolher os manuais escolares, a propor ao Conselho Pedagógico, sob critério e orientação dos respectivos Coordenadores e SubCoordenadores pedagógicos.	Introdução sem referência

Quadro 6: Escola Azul – Regulamento Revisto: Competências do Coordenador e sua proveniência

Competências do Coordenador	Proveniência
1. Presidir às reuniões dos Departamentos Curriculares;	Manutenção do 1º Regulamento
2. Representar o departamento no Conselho Pedagógico, transmitindo-lhe as propostas aprovadas pelo seu departamento;	Manutenção do 1º Regulamento
3. Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola;	Decreto Regulamentar nº 10/99
4. Manter o respectivo departamento informado de todos os assuntos relevantes.	Manutenção do 1º Regulamento
5. Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento;	Manutenção do 1º Regulamento
6. Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;	Decreto Regulamentar nº 10/99
7. Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;	Decreto Regulamentar nº 10/99
8. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola;	Decreto Regulamentar nº 10/99
9. Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;	Decreto Regulamentar nº 10/99
10. Orientar a planificação das actividades lectivas e não lectivas;	Manutenção do 1º Regulamento
11. Elaborar os estudos e/ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação global das actividades desenvolvidas pelo grupo de docentes;	Manutenção do 1º Regulamento
12. Apoiar os professores em profissionalização, nomeadamente partilha de experiências e recursos educativos;	Manutenção do 1º Regulamento
13. Propor ao Conselho Pedagógico a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial;	Manutenção do 1º Regulamento
14. Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didáctico, promovendo a interdisciplinaridade, assim como o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas;	Manutenção do 1º Regulamento
15. Organizar o(s) dossier(es) da(s) área(s) disciplinar(es).	Manutenção do 1º Regulamento
16. Marcar horas de atendimento e apoio aos elementos da(s) área(s) disciplinar(es).	Manutenção do 1º Regulamento
17. Apresentar ao Conselho Executivo um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.	Decreto Regulamentar nº 10/99
18. Manter actualizado o inventário do material didáctico das áreas disciplinares, caso não haja Director de Instalações.	Manutenção do 1º Regulamento

Anexo 4

Escola do Moinho: Competências dos Departamentos e sua proveniência

Quadro 7: Escola do Moinho - 1º Regulamento: Competências dos Departamentos Curriculares e sua proveniência

Competências do Departamento	Proveniência
a) Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e da área-escola, bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo Conselho Pedagógico;	Artº3º,a) Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e da área-escola, bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo [Conselho de Escola;] **Portaria nº921/92**
b) Colaborar com o Conselho Pedagógico na apresentação de propostas para a elaboração do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades;	19.1.Colaborar com o conselho pedagógico na construção do projecto educativo de escola; **Despacho 8SERE/89**
c) Colaborar com o Departamento de Formação e o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do plano de formação dos professores da escola e do departamento curricular;	19.2.Colaborar com o conselho pedagógico na elaboração e execução do plano de formação dos professores da escola e do grupo disciplinar. **Despacho 8SERE/89**
d) Elaborar os estudos e/ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular, processos e critérios de avaliação de docentes e discentes;	19.3. Elaborar os estudos e ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação de docentes e discentes; **Despacho 8SERE/89**
e) Desenvolver, em conjugação com os serviços especializados de apoio educativo e os directores de turma, medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo;	d) Desenvolver, em conjugação com os serviços de psicologia e orientação e os directores de turma, medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo; **Portaria nº921/92**
f) Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do departamento, quer no âmbito da formação contínua, quer no apoio aos que se encontram em formação inicial;	i) Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do departamento, quer no âmbito da formação contínua quer no apoio aos que se encontram em formação inicial; **Portaria nº921/92**
g) Propor critérios para atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos;	j) Definir critérios para a atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos; **Portaria nº921/92**
h) Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didáctico e promover a interdisciplinaridade, assim como o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas;	19.5. Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didáctico e promover a interdisciplinaridade, assim como o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas; **Despacho 8SERE/89**
i) Planificar as actividades lectivas e não lectivas;	6. Planificar as actividades lectivas e não lectivas. **Despacho 8SERE/89**
j) Propor os manuais escolares a adoptar na escola;	**Sem referência**
k) Eleger o coordenador do departamento;	**Sem referência**
l) Definir o seu regimento interno, no prazo de trinta dias após a sua criação.	**D.L.115-A/98**

Quadro 8: Escola do Moinho - 1º Regulamento: Competências da Coordenação e sua proveniência

Coordenação	Proveniência
a) Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar professores menos experientes;	22.1.Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes; **Despacho 8/SERE/89**
b) Coordenar a planificação das actividades pedagógicas, promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do departamento.	22.2.Coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo; **Despacho 8/SERE/89**
c) Assegurar a participação do departamento na análise e crítica da orientação pedagógica;	22.3. Assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica; **Despacho 8/SERE/89**
d) Representar o departamento no Conselho Pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o departamento;	21.1. A representação dos respectivos professores no conselho pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o grupo; **Despacho 8/SERE/89**
e) Realizar a orientação e coordenação pedagógica dos professores do departamento, tendo em vista a sua formação contínua.	21.2. A orientação e coordenação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua; **Despacho 8/SERE/89**